



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SILVANA SALINO RAMOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO:
TEXTO E COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA

SILVANA SALINO RAMOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO:
TEXTO E COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joaínilho.

Londrina
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R175r Ramos, Silvana Salino.

Relatório de estágio: texto e competência discursiva em espanhol como língua estrangeira / Silvana Salino Ramos. – Londrina, 2016.
265 f. : il.

Orientador: Mariângela Peccioli Galli Joanilho.

Tese (Doutorado Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Texto escrito – Teses. 2. Competência discursiva – Teses. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. I. Joanilho, Mariângela Peccioli Galli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

SILVANA SALINO RAMOS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO:
TEXTO E COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM ESPANHOL COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli
Joanilho
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Profa. Dra. Luciane Braz Perez Mincoff
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 21 de novembro, de 2016.

Peço licença aos professores que contribuíram com meu processo de doutoramento, para dirigir agradecimento especial ao meu orientador até o momento que foi possível ...

Professor Dr. Paulo de Tarso Galembeck.



Gratidão e lamento

A *gratidão* é pela oportunidade de aprender um pouco mais, neste tempo de minha vida.

O *lamento* é porque não pude mostrar o resultado de nosso trabalho, mas transferi para o papel os ensinamentos compartilhados, não sei se seria assim o esperado ...

Porém, com certeza, não haveria palavras negativas, senão um *considere que* ...

Deixo expressa minha visão do palpável, do subjetivo, uma forma de interpretação balizada pelo conhecimento internalizado, pesquisado, associado, selecionado e orientado.

A *gratidão* é, também, pela atitude antecipada aos desfechos da vida, quando recomendou a possibilidade de continuidade dessa tarefa à profissional de sua confiança e reconhecida eficiência, Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho, para que eu ainda tivesse contribuição valiosa para finalizar este estudo.

Chego a este ponto da caminhada, consciente de ter tido seu apoio e na busca por palavras para descrever o porquê de meu respeito e admiração, escolho algumas: capacidade, generosidade, humildade e integridade; não são suficientes, *lamento*, nunca o serão.

Aos meus filhos *Caio César e Mateus (in memoriam)*, meus eternos meninos, seres que me permitiram sentir a dimensão do amor de mãe e o real valor da vida. Nossa convivência interrompida não diminui meu amor. Com eles e por eles aprendi a transpor barreiras e a ultrapassar meus limites.

Ao meu amado filho da maturidade, *Dênis Augusto*, companheiro, amigo e entusiasta. Deus me confiou sua vida para que compartilhássemos momentos que somente o Senhor compreende. Sem sua presença forte, nada seria possível.

Aos meus filhos, meus anjos, meu tesouro e história de vida, coesão e coerência de minha existência.

AGRADECIMENTOS

O contexto acadêmico não é somente o espaço reservado àqueles que buscam no conhecimento saciar suas inquietações e as de outrem ou obter explicações para as respostas difundidas como verdades ou encontrar esclarecimentos e justificativas para o subjetivo. É o *locus* da evolução do conhecimento científico que é detalhado e construído em pesquisas que refutam, complementam, confirmam e/ou ampliam o já existente, ou ainda, abrem portas e espaços para novas possibilidades teóricas e consequentes práticas.

O sujeito, nesse universo, em seu agir, pode não transparecer as marcas de seu contexto pessoal, social, cultural, político e religioso. Entendemos que o individual, o emocional não cabe no relato de uma pesquisa que não tenha esse caráter. Somos indivíduos transitando em um universo que têm responsabilidades para com a sociedade, na transposição do pesquisado, do observado, do concluído, enfim, na disseminação dos resultados dessas pesquisas.

No entanto, ao construir um trabalho como este, no qual o próprio *corpus* apresenta características e crenças pessoais, não podemos deixar de nos referir ao suporte humano, recebido por nós. Com esse pensamento, procedemos aos agradecimentos destinados às instâncias acadêmicas e aos profissionais relacionados com a pesquisa, assim como àqueles pertencentes ao nosso contexto pessoal e familiar.

Expresso meu reconhecimento ao Professor Dr. Paulo de Tarso Galembeck (*in memoriam*), pelo direcionamento e aprendizado de qualidade que me proporcionou e por sua costureira paciência ao explicar e discorrer acerca de aspectos conflituosos para mim.

À Profa. Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho, por me receber como orientanda, e permitir a continuidade do trabalho, com polidez, serenidade e condução precisa, meu respeito, admiração e reconhecimento.

Às Docentes, membros da Banca de Qualificação, Professoras Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (UFSC), Dra. Mariângela Peccioli Galli Joanilho (PPGEL-UEL), Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso (MEPLEM-UEL) e Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (PPGEL-UEL), pelas valiosas contribuições, as quais consideramos para a continuidade do trabalho.

Aos Docentes, membros da Banca de Defesa, pela disponibilidade e aceite do compromisso de leitura e avaliação da tese em fase conclusiva, Professora Dra. Esther Gomes de Oliveira (PPGEL/UEL), Professor Dr. Givan José Ferreira dos Santos (PPGEN/UTFPR),

Professora Dra. Luciane Braz Perez Mincoff (PROFLETRAS/UEM) e Professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (PPGEL/UEL). Tê-los como banca é um privilégio!

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL, pela excelência do corpo docente ao qual me submeti em mais esta etapa de formação continuada. Aos professores que ministraram as disciplinas cursadas e que reforçaram em mim o valor da educação, da aprendizagem, do conhecimento e do crescimento pessoal e profissional. Docentes exemplares: Dra. Esther Gomes de Oliveira, Dra. Simone Reis, Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Dra. Viviane A. Bagio Furtoso, minha admiração.

Ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – LEM pela oportunidade de realizar esta capacitação e usufruir de tempo para executá-la. Especialmente, à Área de Espanhol, constituída por professores comprometidos com a formação discente e continuada de seus pares, pelo suporte de minhas atividades acadêmicas, em período de estudos.

Ao grupo do Programa Centro de Auto Acesso – CAA, sob a Coordenação da Professora Dra. Marta A. de Oliveira Balbino dos Reis, pessoa querida de há muito tempo e às professoras colaboradoras: Me. Eidele Maria Raimundo, Dra. Simone Rinaldi, Me. Sonia Regina Nogueira e Dra. Tatiana Helena de Carvalho Rios, pela compreensão de minha ausência durante um período, amizade e carinho, sem expressões para descrever. Com muito respeito, à Professora Dra. Rejane Jacqueline de Queiroz Fialho Taillefer (*in memoriam*), idealizadora desse projeto, transformado em programa, minha professora durante a especialização, colega de trabalho desde 2003 e amiga para sempre, suas palavras pujantes, guardo-as na memória com carinho e saudade.

Às Professoras Esp. Silene Salvador Guidugli, Dra. Cláudia Cristina Ferreira e Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso; pessoas valiosas no campo profissional e pessoal.

Às Professoras Me. Adriana Grade Fiori Souza, pelo companheirismo e carinho; Dra. Célia Dias, pela consideração e apoio; Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito, pelas palavras de ânimo; Dra. Isabel Cristina Cordeiro, pela colaboração e conversas acerca do tema e Dra. Viviane Bagio Furtoso, pelo incentivo, atenção, amizade de longa data e pela ajuda com a língua inglesa. Aos Professores Me. Jefferson Januário dos Santos, pela amizade e trabalho em equipe nas disciplinas de estágio; e ao Dr. Otávio Goes de Andrade, pelos livros, sorrisos e respeito carinhoso.

Aos funcionários administrativos da Secretaria Geral e da Secretaria de Pós, pela gentileza e colaboração.

Aos queridos Cláudio e Durva, pela atenção e amizade.

À Laudicena de Fátima Ribeiro, pela paciência e carinho na revisão das normas de apresentação desta pesquisa.

Aos alunos, meus informantes, pela colaboração com a pesquisa e confiança ao permitir o uso de seus relatórios de estágio como *corpus* de análise.

Aos alunos, com os quais interagi ao longo da jornada na UEL, e aos que trilham este ano os caminhos do estágio. À Débora e à Thalita, como representantes da turma que tanto me fizeram bem, quando mais precisava. Alunas de ontem, amigas e colegas de trabalho de hoje!

No contexto pessoal, o qual me sustenta e me possibilita exercer uma profissão de forma cabal e humana, expressei meu reconhecimento à minha mãe, Ottília (*in memoriam*), pelo exemplo de retidão e perseverança, seus ensinamentos e comportamento são a minha base e espelho. Ao meu pai, Nicanor (*in memoriam*), pelo carinho e lembranças boas que guardo da infância, poderíamos ter tido mais tempo juntos ...

À minha doce irmã, Lúcia Helena, pelas palavras carinhosas de estímulo diário e presença constante em minha vida; ao meu irmão Luiz Alberto, minha admiração de sempre.

Aos sobrinhos Clelma, Davidson e Hector Augusto; aos primos Débora, Dilza, Luciana, Marcelo, Meire, Vera e Vergínia, pelas palavras de encorajamento mesmo de longe!

Às preciosas famílias: Cida, Wilson, Leonardo e Vinícios; Fabiana, Adriano, João Emanuel e Graça; Gislaine e Marco; Wilma, Vital, Anália e Eula, lares e corações que há anos acolhem minha família como parte das suas, juntos somamos alegrias e superamos tristezas.

Aos amigos Ana Paula, Bruna, Joana, Jonathas, Miriam, Rosana e Vanessa, que estiveram ao meu lado nesse tempo de estudo e reflexão.

À querida Professora Léia, com quem muito aprendi no Colégio Adventista, minha segunda casa e de meus filhos por muito tempo.

À pequena e meiga Alice, por me proporcionar momentos de alegria, com suas visitinhas, sorrisos e muito carinho colorido! Aos seus pais Daniele e Fernando, por permitir que eu acompanhe o crescimento da princesinha!

Apesar de publicações a respeito de agradecimento espiritual que, normalmente, se faz nesta parte do trabalho, ultrapasso os contextos delimitados e, com plena convicção e cordura deste ato, afirmo que sou grata por ter dentro de mim, esperança e força oriundas de Deus para trilhar com honra meu caminho. A reflexão para este item é que o espiritual não destoa em tocar o acadêmico, pois ele/Ele me constitui como pessoa e, conseqüentemente, como profissional.

Aos irmãos de fé, meu muito obrigada pelas orações, em especial ao casal Albino e Pollyanna Silva pelo carinho e apoio sem medida.

O SENHOR MIRE, VEJA ... O MAIS

importante e bonito do mundo é isto:
que as pessoas não estão
sempre iguais, ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam.
Verdade maior.

Guimarães Rosa

RAMOS, Silvana Salino. **Relatório de Estágio:** texto e competência discursiva em espanhol como língua estrangeira. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a competência discursiva (CD) manifestada em textos escritos que compõem o relatório de estágio (RE), o qual é redigido e apresentado como avaliação acadêmica, pelos alunos de 3º ano, como requisito da disciplina de Estágio Supervisionado I, do Curso de Letras Espanhol, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A base teórica em que se sustenta o trabalho está na Linguística Textual (LT), nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na teoria dos Gêneros Textuais e em referências da Linguística Aplicada. O estudo trata da reflexão acerca do espanhol como língua estrangeira (E/LE), da concepção de texto e da competência discursiva no gênero RE. Os critérios de análise têm origem na articulação entre as possibilidades oferecidas pela revisão da literatura, dadas as características de um *corpus* dessa natureza. Por conseguinte, tem-se dois momentos de análise: a) o organizacional, o qual trata de dois aspectos da textualidade, coesão e coerência, do uso das formas remissivas presas, livres e lexicais e da consequente identificação de referências anafóricas; e b) o enunciativo, por meio do qual se identifica a presença do coletivo no discurso individual e se classificam as vozes e as modalizações presentes nos textos. Os dados gerados possibilitaram o (re)conhecimento dos elementos linguísticos utilizados pelos informantes para externar a opinião discente em relação ao processo prático da formação docente inicial e, conseqüentemente, a demonstração do conhecimento linguístico-pragmático da língua alvo expresso pelo informante, como usuário e futuro professor de E/LE. Os resultados convocam outras áreas do curso à reflexão e ao agir acadêmico. Esperamos que a pesquisa agregue conhecimento à literatura da área de ensino e de aprendizagem de E/LE, no que se refere ao desenvolvimento da competência discursiva.

Palavras chave: Texto escrito. Competência discursiva. Espanhol como língua estrangeira. Relatório de estágio.

RAMOS, Silvana Salino. **Writing a Practicum Report as a pre-service teacher: text and discourse competence in Spanish as a foreign language.** 2016. 265 p. Thesis (Doctoral Degree Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing the discourse competence in initial and final texts written to make up a practicum report. This report is one of the assessment tools from the third year of a Spanish teacher education course at the State University of Londrina. The theoretical framework for this study was based on the Text Linguistics, the Sociodiscursive Interactionism, the Theory of Textual Genres, as well as references from Applied Linguistics. The study proposes a reflection about Spanish as a foreign language, the text concept and the discourse competence in the practicum report genre. Taking into consideration the features of the data collected, the analysis criteria came from the literature review and were divided into organizational and enunciative moments. The former, approached two aspects of textuality, such as cohesion and coherence, the use of stuck cross reference, free and lexical forms and the identification of anaphoric references. The latter supported identifying the presence of the collective in the individual discourse and classifying both the voice and the modalization from the texts. The data provided the acknowledgement of linguistic elements used by the undergraduate students in order to express their opinion about the practicum experience during the pre-service education period. As a consequence, the data demonstrated the future Spanish teachers' linguistic-pragmatic knowledge of the target language. The results call other areas of the course to reflect and to act academically. This research is expected to add knowledge about the development of the discourse competence to the literature on the teaching and learning Spanish area.

Keywords: Written text. Discourse competence. Spanish as a foreign language. Practicum report.

RAMOS, Silvana Salino. **Informe de Prácticas:** texto y competencia discursiva en español como lengua extranjera. 2016. 265 f. Tese (Doctorado en Estudios del lenguaje) – Universidad Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo analizar la competencia discursiva (CD) en los textos escritos, inicial y final, que componen el informe de prácticas, que ha sido redactado y presentado en español, como evaluación académica, por los alumnos del 3er. año, como requisito de la asignatura de *Estágio Supervisionado I*, del *Curso de Letras Espanhol*, de la *Universidade Estadual de Londrina (UEL)*. La base teórica en la cual se sostiene el estudio está en la Lingüística Textual (LT), en los presupuestos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), en la teoría de los Géneros Textuales y en referencias de la Lingüística Aplicada. El estudio trata de la reflexión acerca del español como lengua extranjera (E/LE), de la concepción de texto y de la competencia discursiva en el género informe de prácticas. Los criterios de análisis se han originado en la articulación entre las posibilidades ofrecidas por la revisión de la literatura específica, en conformidad con las características de un *corpus* de esa naturaleza. Por consiguiente, se establecieron dos momentos de análisis: a) organizacional, el cual trata de dos aspectos de la textualidad, cohesión y coherencia, del uso de las formas remisivas gramaticales y lexicales y la clasificación anafórica; b) enunciativo, en el cual se identifica lo colectivo en el discurso individual y se clasifican las voces y las modalizaciones presentes en los textos. Los datos generados posibilitan el (re)conocimiento de los elementos lingüísticos utilizados por los informantes al opinar sobre el proceso práctico de la formación docente inicial, y consecuentemente, la demostración del conocimiento lingüístico-pragmático de la lengua meta, expreso por el informante, como hablante de la lengua y futuro profesor de E/LE. Los resultados convocan otras áreas del curso a reflexionar y a la actuación académica. Esperamos que la investigación añada conocimiento a la literatura del área de enseñanza y de aprendizaje del E/LE, en lo que se refiere al desarrollo de la competencia discursiva.

Palabras clave: Texto escrito. Competencia discursiva. Español como lengua extranjera. Informe de prácticas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Panorama da pesquisa	22
Quadro 2	– Posicionamentos referentes à Lei 11.161/2005	31
Quadro 3	– Documentos que regem o Curso de Letras/Espanhol – UEL	41
Quadro 4	– Grade 1ª Série	44
Quadro 5	– Grade 2ª Série	44
Quadro 6	– Grade 3ª Série	44
Quadro 7	– Grade 4ª Série	45
Quadro 8	– Distribuição da carga horária de Estágio Supervisionado I – 2012.....	48
Quadro 9	– Competência Comunicativa – CC.....	58
Quadro 10	– Diferentes concepções de texto.....	70
Quadro 11	– Trajetória da LT – Koch (2013).....	71
Quadro 12	– Trajetória da LT – Galembeck (2009)	79
Quadro 13	– Definição de texto	84
Quadro 14	– Fatores de coesão – Fávero (2001)	97
Quadro 15	– Fatores de coesão – Antunes (2005)	98
Quadro 16	– Coesão referencial – Vilella e Koch (2001) e Koch (2013).....	100
Quadro 17	– Coesão sequencial – Vilella e Koch (2001)	101
Quadro 18	– Síntese dos atos ilocucionários a partir de Searle (1991).....	115
Quadro 19	– Ação de linguagem no <i>corpus</i>	123
Quadro 20	– Concepções de gênero	128
Quadro 21	– Escolas e respectivas definições de gênero, segundo Motta-Roth (2008)	130
Quadro 22	– Estrutura dos TEs e TIRs	143
Quadro 23	– Critérios organizacionais	160
Quadro 24	– Formas remissivas presas.....	162
Quadro 25	– Resumo de identificação das formas presas.....	163
Quadro 26	– Formas livres.....	166
Quadro 27	– Formas livres TE3 e TIR1.....	167
Quadro 28	– Recorte formas livres	168
Quadro 29	– Formas remissivas lexicais	169
Quadro 30	– Formas remissivas – total geral.....	172
Quadro 31	– Ocorrências de anáforas	174

Quadro 32 – Exemplos de anáforas diretas sem recategorização	176
Quadro 33 – Exemplos de anáforas diretas recategorizadoras	177
Quadro 34 – Exemplos de anáforas indiretas	177
Quadro 35 – Exemplos de anáforas rotuladoras	177
Quadro 36 – Catáforas	178
Quadro 37 – Critérios enunciativos	194
Quadro 38 – Plano motivacional – TEs	195
Quadro 39 – Plano motivacional – TIRs.....	197
Quadro 40 – Plano da intencionalidade – TEs.....	198
Quadro 41 – Plano da intencionalidade – TIRs	200
Quadro 42 – Plano dos recursos – TEs	201
Quadro 43 – Plano dos recursos – TIRs.....	202
Quadro 44 – Vozes e modalizações – TEs.....	205
Quadro 45 – Vozes e modalizações – TIRs	208
Quadro 46 – Vozes identificadas – resumo TEs e TIRs	213
Quadro 47 – Modalizações identificadas – resumo TEs e TIRs.....	213

LISTA DE ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ACG	Análise Crítica de Gêneros
CC	Competência Comunicativa
CD	Competência Discursiva
CE	Compreensão Escrita
CELEM	Centro de Ensino de Letras Estrangeiras Modernas do Paraná
CL	Competência Comunicativa
CO	Compreensão Oral
DCEB	Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
EE	Expressão Escrita
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EO	Expressão Oral
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LT	Linguística Textual
MCER	Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PE	Produção Escrita
PO	Produção Oral
PPP	Projeto Político Pedagógico
RE	Relatório de Estágio
TE	Texto das Expectativas
TIR	Texto de Interpretação dos resultados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
PARTE I	28
CAPÍTULO 1 – PANO DE FUNDO	28
1.1 CENÁRIO NACIONAL	28
1.2 CENÁRIO ESTADUAL	33
1.3 CENÁRIO LOCAL	35
1.3.1 O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM: Criação e Contribuições	35
1.4 O ESPANHOL NA UEL	39
1.4.1 O Curso de Letras Espanhol: do Idealizado ao Realizado	39
1.4.2 O Currículo do Curso ao Longo do Tempo	40
1.4.3 A Língua Espanhola no Curso de Graduação	43
1.4.4 O Processo de Estágio Supervisionado I: 3ª Série	48
1.4.5 Os Caminhos do Espanhol na UEL	49
PARTE II	51
CAPÍTULO 2 – FACES DAS COMPETÊNCIAS	51
2.1 COMPETÊNCIA E HABILIDADE	53
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (CC)	55
2.3 COMPETÊNCIA DISCURSIVA (CD)	60
2.4 A COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM E/LE E OS GRADUANDOS	64
CAPÍTULO 3 – O TEXTO EM EVIDÊNCIA	66
3.1 ESTUDOS GERAM MUDANÇAS DE PARADIGMAS	68
3.2 PANORAMA SOBRE A TRAJETÓRIA DA LT	69
3.2.1 A LT sob as lentes de Koch (2013)	70
3.2.1.1 O Estruturalismo	72
3.2.1.1.1 <i>Posicionamento crítico</i>	74
3.2.1.2 A denominação Linguística Textual (LT)	75
3.2.1.3 A virada ou guinada pragmática	75

3.2.1.4	A virada cognitivista	78
3.2.2	A LT sob as lentes de Galembeck (2009)	79
3.2.3	A LT sob as lentes de Fávero (2012)	80
3.3	A LT NA ATUALIDADE.....	81
3.4	A LT E O ENSINO DE E/LE	82
3.5	DEFINIÇÃO DE TEXTO	84
3.5.1	Produção e Processamento Textual.....	85
3.5.1.1	Tipos de conhecimentos.....	85
3.5.1.2	Estratégias de processamento textual.....	86
3.5.1.3	O (co)(n)texto.....	87
3.5.2	A RELAÇÃO TEXTO – DISCURSO	88
3.6	UMA PAUSA PARA REFLEXÃO	89
CAPÍTULO 4 - TEXTO E SENTIDO		91
4.1	TEXTUALIDADE.....	91
4.2	ESCRITA	94
4.3	COESÃO E COERÊNCIA: CONCEITUAÇÃO E FUNCIONALIDADE	95
4.3.1	Coesão.....	96
4.3.1.1	Os fatores de coesão, segundo Fávero (2001).....	97
4.3.1.2	Os fatores de coesão, segundo Antunes (2005)	98
4.3.1.3	Os fatores de coesão, segundo Vilella e Koch (2001)	99
4.3.1.3.1	<i>Coesão referencial</i>	99
4.3.1.3.2	<i>Coesão sequencial</i>	100
4.4	SINALIZANDO O CAMINHO ESCOLHIDO.....	101
4.5	ANÁFORA.....	101
4.5.1	Formas Remissivas	103
4.5.2	Clasificação das Anáforas.....	104
4.6	COERÊNCIA.....	110
4.6.1	Tipos de Coerência	114
4.7	Delimitando o Caminho	116
CAPÍTULO 5 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E OS		
GÊNEROS TEXTUAIS (GT)		118
5.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – ISD.....	118

5.1.1	Atividade Social e Linguagem.....	120
5.1.2	Agir Comunicativo.....	120
5.1.3	Ação e Linguagem	121
5.1.4	Ação de Linguagem, Pensamento e Consciência.....	124
5.1.5	Organização Textual	125
5.2	O <i>CORPUS</i> E O <i>ISD</i>	125
5.3	OS GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS TEÓRICOS	127
5.3.1	O Gênero Relatório de Estágio	133
5.4	MECANISMOS ENUNCIATIVOS	136
5.4.1	Posicionamento Enunciativo.....	137
5.4.2	Vozes.....	137
5.4.3	Modalidade	139
5.4.4	Modalizações	140
5.5	UMA PAUSA ANTES DA PRÁTICA	141
PARTE III.....		142
CAPÍTULO 6 - DA TEORIA À PRÁTICA I		142
6.1	APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS	143
6.1.1	TE1 - Texto das Expectativas - Informante 1	143
6.1.2	TE2 - Texto das Expectativas - Informante 2	144
6.1.3	TE3 - Texto das Expectativas - Informante 3	145
6.1.4	TIR1- Texto de Interpretação dos Resultados - Informante 1	146
6.1.5	TIR2 - Texto de Interpretação dos Resultados - Informante 2	148
6.1.6	TIR3 - Texto de Interpretação dos Resultados - Informante 3	155
6.2	ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE	159
CAPÍTULO 7 - DA TEORIA À PRÁTICA II		160
7.1	ANÁLISE – PRIMEIRO MOMENTO: ORGANIZACIONAL	160
7.1.1	Critério 1: Identificação e Classificação das Formas Remissivas ou Referenciais.....	161
7.1.1.1	Formas Presas	162
7.1.1.2	Formas Livres	166

7.1.1.3	Formas Lexicais	169
7.1.1.3.1	<i>Exemplos de remissão por meio de formas lexicais</i>	170
7.2	CRITÉRIO 02 – COESÃO – IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO ANAFÓRICA	172
7.2.1	Exemplificação – Anáforas Diretas sem Recategorização	175
7.2.2	Exemplificação – Anáforas Diretas Recategorizadoras	177
7.2.3	Exemplificação – Anáforas Indiretas	177
7.2.4	Exemplificação – Anáforas Rotuladoras	177
7.2.5	Catáforas Evidenciadas	178
7.3	CRITÉRIO 03 – COERÊNCIA – IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES QUE PROPORCIONAM OU IMPEDEM A COERÊNCIA TEXTUAL	178
7.3.1	Análise Coerência Textual – TEs: 1, 2 e 3	179
7.3.1.1	TE1	179
7.3.1.2	TE2	181
7.3.1.3	TE3	183
7.3.2	Análise Coerência Textual – TIRs: 1, 2 e 3	185
7.3.2.1	TIR1	185
7.3.2.2	TIR2	186
7.3.2.3	TIR3	189
7.3.3	Coerência – Considerações	191
7.4	EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA RELACIONADAS AO MOMENTO ORGANIZACIONAL	192
7.4.1	Pergunta A: Quais escolhas gramaticais e/ou lexicais permitem avaliar a CD, no texto escrito, quanto ao Estágio e ao RE?	192
7.4.2	Pergunta B: Como se estabelece a relação entre os termos e/ou expressões textuais e contextuais?	193
CAPÍTULO 8 - DA TEORIA À PRÁTICA III		194
8.1	ANÁLISE – SEGUNDO MOMENTO: ENUNCIATIVO	194
8.1.1	Critério 1 - Curso do Agir	194
8.1.1.1	Plano motivacional	195
8.1.2	Plano da Intencionalidade	198
8.1.3	Plano dos Recursos	201
8.1.4	Considerações sobre o Curso do Agir	202

8.2	CRITÉRIOS 2 E 3 - VOZES E MODALIZAÇÕES	204
8.2.1	Vozes nos Textos TEs.....	206
8.2.2	Modalizações nos Textos TEs.....	207
8.2.3	Vozes nos Textos TIRs	211
8.2.4	Modalizações nos Textos TIRs	212
8.2.5	Resumo e considerações sobre as vozes e as modalizações identificadas	213
8.3	EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA RELACIONADAS AO MOMENTO ENUNCIATIVO	214
8.3.1	Pergunta C: Qual a influência da base pessoal e social do informante na sustentação do discurso do futuro professor de E/LE?	214
8.3.2	Pergunta D: Que posição assume o autor em relação ao seu texto?	214
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
	REFERÊNCIAS	219
	APÊNDICES.....	229
	APÊNDICE A – Pesquisa <i>Stricto Sensu</i> : Banco de Teses da CAPES	230
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	232
	APÊNDICE C – Formas Remissivas Presas	233
	APÊNDICE D – Formas Remissivas Livres, Lexicais e Classificação Anafórica	239
	ANEXOS	250
	ANEXO A – Programa da Disciplina 6LEM076 – Língua Espanhola III – 2012	251
	ANEXO B – Níveis de Proficiência em Espanhol	254
	ANEXO C – Programa da Disciplina 6EST111 – Estágio Supervisionado I – 2012	256
	ANEXO D – Ficha para Avaliação de Relatório de Estágio	259
	ANEXO E1 – Deliberação 04/2007	260
	ANEXO E2 – Deliberação 035/2013	261
	ANEXO F – Critérios para realização de Observação de Aulas de E/LE.....	262
	ANEXO G – Normas para elaboração de Relatório Final de Estágio	264

INTRODUÇÃO

No exercício da profissão docente, devemos ser reflexivos e inconformados com uma prática isolada e com a acomodação profissional. A docência, sob as lentes da experiência, exige uma releitura diária de valores e de tradições locais e globais.

Professores e alunos transitam pelo universo acadêmico regido pelas leis educacionais, documentos governamentais, regimentos, resoluções institucionais, programas e cronogramas de diferentes disciplinas, em um curso de graduação. Nesta pesquisa, o contexto é o da disciplina de Estágio Supervisionado I, do Curso de Letras Espanhol – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica¹, do Departamento LEM – Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina - UEL.

Temos presente que nessa disciplina o aluno, estagiário, manifesta seu conhecimento do espanhol como língua estrangeira (E/LE) na interação em sala de aula e por meio da interpretação dos textos lidos e discutidos, expressa sua opinião acerca dos conteúdos, analisa e elabora atividades didático-pedagógicas, de forma oral e escrita. É nessa interação que nós, enquanto professores, vamos nos questionando e refletindo acerca das dificuldades e dos acertos no uso da língua, de forma específica, não como aprendizes puramente, mas como profissionais da área, em formação. Assim, surgem inquietações que provocam a busca por respostas e, conseqüentemente, inicia-se a pesquisa acadêmica, como neste caso.

Essa é a origem de nosso estudo, o uso do E/LE, a competência discursiva (CD), na forma escrita, em tempo e espaço determinados, tendo como *corpus* uma atividade dissertativa e avaliativa, de final de ano letivo, o Relatório Final de Estágio I, doravante RE, do terceiro ano de graduação. A produção escrita realizada pertence ao *Gênero Textual Relatório de Estágio*, de circulação nessa esfera de ensino e aprendizagem de línguas.

Nosso interesse pelo tema deve-se ao trabalho como docente na área de estágio há 13 (treze) anos, no curso. Nesse período, presenciamos alterações curriculares, mudança da habilitação dupla português/espanhol para única: espanhol; incorporação de propostas e orientações governamentais como: OCEM (BRASIL, 2006); as DCEB (PARANÁ, 2008a); a implantação da obrigatoriedade do espanhol, por meio da Lei 11.161/2005; adaptações institucionais e aspectos relacionados à gestão educacional de uma IES.

¹ Nome atual do curso, alterado por meio da Resolução CEPE 049 de 25 de abril de 2013. Nome até 2012: Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica.

A pesquisa

Encaminhamos a pesquisa partindo da hipótese de que para a construção do RE, a CD manifestada deve apresentar nível linguístico compatível com a série em curso pelo aluno-estagiário-informante. Essa hipótese não é aventada como critério para a avaliação do RE, na disciplina de origem da atividade. No entanto, no programa da disciplina 6LEM076, Língua Espanhola III (anexo A), o nível de proficiência previsto é o B2, segundo a tabela² organizada pela Área de Espanhol, (anexo B), e em uso no ano da coleta de dados. Essa disciplina prevê, no objetivo dois, atividade conjunta com a disciplina de Estágio, 6EST111, (anexo C), a qual confirma, no item 6.9, a integração entre as disciplinas.

Comprovamos, com dados explicitados mais adiante, que é pequena a quantidade de investigações que envolvem o gênero textual RE de espanhol, assim sendo, cremos que nossas inquietações e considerações possam colaborar estudos nesse campo. Esclarecemos que os REs não foram analisados em sua totalidade, senão, por meio da seleção de dois textos classificados como: a) *Texto introdutório das expectativas discentes* (TE), relato pessoal acerca da escolha da carreira e das expectativas em relação ao processo de estágio inicial do curso. A redação desse texto foi anterior ao início das atividades de estágio, nas instituições de ensino público. b) *Texto final de interpretação dos resultados* (TIR), considerações e interpretação acerca dos resultados em relação ao processo de estágio vivenciado na prática ao longo do ano letivo.

Por conseguinte, delimitamos para a análise da CD, na expressão escrita: os mecanismos de coesão e coerência, de acordo com os pressupostos teóricos da Linguística Textual e os mecanismos enunciativos, com fundamentação no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e nos Gêneros Textuais. Temos, portanto, a seguinte representação:

² Com base no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.

Quadro 1 – Panorama da pesquisa

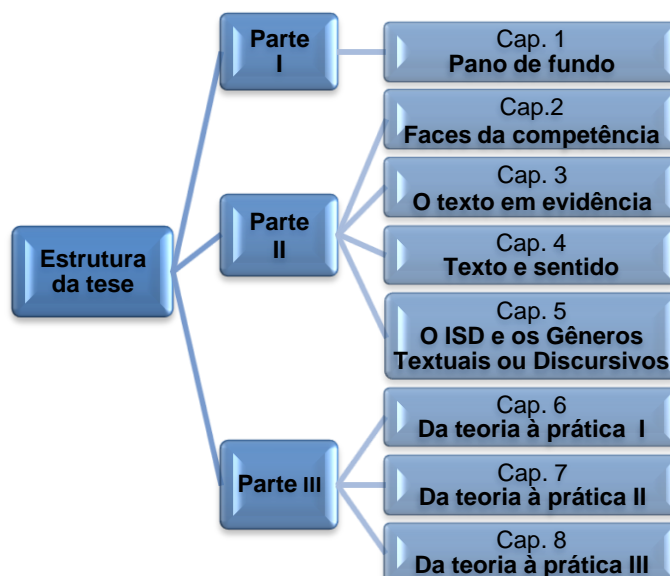
	OBJETIVOS	PERGUNTAS	DADOS	PROCEDIMENTOS	
G E R A L	1. Avaliar a relevância do RE ao final da disciplina e analisar a CD demonstrada na tessitura dos textos, considerando o item 2.9 do programa da disciplina 6EST111: “Confeccionar relatório final de estágio com opinião crítica fundamentada na teoria e na prática vivenciada [...]”.	A- Quais escolhas gramaticais e/ou lexicais permitem avaliar a CD, no texto escrito, com relação ao estágio e ao RE?	TE e TIR	Elaboração de capítulos teóricos: - Linguística Textual (LT): texto, produção, estratégias e sentido; - Competências; - Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) e - Gêneros Textuais.	
	E S P E C Í F I C O S	2. Identificar os mecanismos de coesão e coerência textual da língua espanhola, presentes nos textos.	B- Como se estabelece a relação entre os termos e/ou expressões textuais e contextuais?	TE e TIR	Levantamento dos elementos presentes no texto que possibilitam a coesão e consequentemente a coerência textual. Classificação e listagem das formas remissivas e das anáforas.
		3. Distinguir, em cada um dos textos, o curso do agir, com a finalidade de observar a relevância do individual e do coletivo na exposição escrita do RE.	C- Qual a influência da base pessoal e social do informante na sustentação do discurso do futuro professor de E/LE?	TE e TIR	Identificação dos elementos/expressões relacionados ao âmbito individual e coletivo na manifestação das expectativas e das considerações quanto ao processo de estágio.
		4. Selecionar os mecanismos enunciativos empregados pelo informante na construção textual.	D- Que posição assume o autor em relação ao seu texto?	TE e TIR	Reconhecimento e classificação dos elementos e marcas de vozes e modalizações identificadas nos textos.

Fonte: Da autora³

A articulação das teorias proporcionou subsídios para materializar nossos questionamentos e construir entendimento para formular os critérios de análise do *corpus* e aplicá-los. Os textos selecionados apresentam e se sustentam em um processo que abrange conhecimentos de diferentes áreas, como o é a aprendizagem, aqui especificamente, na licenciatura em língua espanhola.

Com esse pensar, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, outras correntes teóricas se fizeram presentes para auxiliar a busca de respostas aos nossos questionamentos. Na tarefa de reunir e organizar os conhecimentos originados pelas leituras realizadas e, além dos elementos pré-textuais e pós-textuais, elaboramos oito capítulos, agrupados em três partes, como demonstrado no esquema a seguir.

³ Com base nas sugestões da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, quando da Qualificação.



O conteúdo de cada uma das partes e o respectivo referencial teórico estão descritos nos parágrafos seguintes.

PARTE I composta por:

Capítulo 1 - Pano de Fundo - Abordamos o histórico da LE no Brasil e do E/LE no contexto nacional e local. Contextualizamos a implantação do Curso de Letras Espanhol e discorremos acerca do processo de estágio de terceiro ano, do curso e da IES. Referencial teórico: Barcelos (2004), Brasil (1996, 2005), Chaguri (2010), Durão e Andrade (2001), Ferreira (2007), González (2010), Jaeger (2009), Leffa (1999), Lisboa (2009), Maciel (2012), Paraná (2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2010c), Paraquett (2008), Rodrigues (2010), Silva (2011), Souza (2009), Universidade Estadual de Londrina (2014^a e 2014b) e Zorzo-Veloso (2012 e 2013).

PARTE II composta por:

Capítulo 2 - Faces das competências - Partimos do sentido mais amplo de competência para abordar a expressão competência comunicativa e seus diversos desdobramentos teóricos para, assim, considerar a competência discursiva, foco deste trabalho. Referencial teórico: Almeida Filho e Franco (2009), Baltar (2004, 2006), Baralo (2000), Brasil (1998, 2000), Canale (1995), Cruz (2002), Delors (2001), Durão (2007), Fernández López (1990), Ferreira (2007), Hymes (1995), Macedo (1999), Machado (2005), Melo, Gonçalves e Silva (2013), Morato (2008), Nauta (1987), Neis (1982), Oliveira (2007),

Perrenaud (1999 e 2002), Ramos (2011), Ravera Carreño (1990), Ribas (2000), Ropé (1997), Santos Gargallo (1999), Silva (2004) e Travaglia [201-].

Capítulo 3 - O texto em evidência - Discorremos acerca dos aspectos relacionados ao texto e às teorias que tratam de conceituá-lo e explicar sua trajetória no desenvolvimento humano. Referencial teórico: Adam (2011), Antunes (2010), Beaugrande e Dressler (1997), Bentes e Rezende (2008), Benveniste (2005), Bernárdez Sanchís (2004), Cavalcante (2012), Chiavegatto (2009), Coseriu (1986), Escandell Vidal (2004), Fávero (2001 e 2012), Fávero e Koch (1983), Galembeck (2009), Gelabert, Bueso y Benítez (2002), Glenday (2009), Guimarães (2010), Gutiérrez Ordoñez (2004), Kant (1987), Koch (1999, 2011, 2012 e 2013), Lomas, Tusón Valls e Osoro (1992), Marcuschi (2008), Mussalin e Bentes (2006), Neis (1981), Van Dijk (1980), Vez Jeremías (2004), Vilela e Koch (2001) e Weedwood (2005).

Capítulo 4 - Texto e sentido - Tratamos do texto desde o processo de produção à construção do sentido na interpretação. Referencial teórico: Alarcón Silva (2008), Alturo (2010), Antunes (2005 e 2010), Beaugrande e Dressler (1997), Cavalcante (2002 e 2012), Charolles (2002), Ciulla (2014), Decândio, Dolz e Gagnon (2010), Fávero (2001), Fernández Lopez (1990), Koch (2006, 2008, 2011 e 2013), Koch e Elias (2013), Koch e Travaglia (2011), Marcuschi (1983, 2001, 2006 e 2008), Marques (2009), Moraes (2011), Neves (2011), Sánchez (2009), Santos (2001), Vilela e Koch (2001) e Zamponi (2003).

Capítulo 5 - O ISD e os Gêneros Textuais - Explicitamos os pressupostos teóricos do ISD, sua aplicabilidade e presença no cotidiano da vida e da sala de aula. Apresentamos os aspectos teóricos dos gêneros textuais/discursivos e, em especial, do gênero relatório de estágio. Referencial teórico: Bonini (2011, 2012), Botelho e Leurquin (2011), Bronckart (2003), Bronckart e Machado (2004), Cristovão (2016), Dell’Isolla (2012), Lopes (2008), Machado (2004), Machado e Cristovão (2010), Marcuschi (2003 e 2008), Motta-Roth (2008), Paraná (2008a), Silva (2012) e Silva e Tognato (2010).

PARTE III composta por:

Capítulo 6 - Da teoria à prática I - Apresentamos os textos selecionados, três TEs e três TIRs, para comprovação e acompanhamento dos dados gerados nos capítulos 7 e 8.

Capítulo 7 - Da teoria à prática II - Destinamos este capítulo aos critérios de análise do primeiro momento, o organizacional, com os dados resultantes e os pertinentes a esse momento.

Capítulo 8 - Da teoria à prática III - Dedicamos o capítulo ao segundo momento de análise, o enunciativo, demonstramos os dados e as respectivas considerações.

Quanto à natureza da pesquisa, podemos afirmar que é aplicada, pois a análise realizada contribui para a reflexão a respeito do RE, enquanto atividade de avaliação para a disciplina de estágio de E/LE, uma vez que seu conteúdo é rico em possibilidades de exploração como avaliação e reflexão discente por outras disciplinas. A pesquisa é também, em parte, teórica pelos pressupostos envolvidos no processo como um todo, uma vez que “na maioria dos casos, as pesquisas aplicadas exigem e partem de estudos teóricos” (VILAÇA, 2010, p.65).

Classificamos a discussão investigativa como qualitativa, porque priorizamos a análise de informações geradas em contexto e momento sócio-histórico e educacional específicos.

A metodologia utilizada é estudo de caso, pois, com base em Severino (2007, p.121), “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representado, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”. Não realizamos comparações, mas, por meio dos dados, compreendemos e inferimos o que envolve o processo de escritura do RE pelos informantes.

O RE é um documento, do ponto de vista acadêmico, por tratar-se de uma atividade avaliativa do curso, devidamente organizada como trabalho de conclusão de disciplina, nesse sentido, a pesquisa é igualmente documental (SEVERINO, 2007, p.121) e descritiva, pois o objetivo é a “descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2007, p.42).

Primeiros passos

De posse dos REs cedidos pelos informantes e imbuídos da hipótese formulada e dos questionamentos relacionados ao contexto e ao *corpus*, procedemos à pesquisa bibliográfica. Primeiramente, a pesquisa junto ao Banco de Teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em relação a alguns termos pertinentes a aspectos tratados neste estudo. Contudo, houve prejuízo das informações coletadas na etapa inicial, porque o *site* alterou o formato de apresentação das pesquisas e ficou inativo por algum tempo. Assim, o que apresentamos é uma nova consulta, em uma segunda etapa, que também nos auxiliou na visão da mobilização acadêmica, em nível *stricto sensu*, a essa área de conhecimento, a Linguística Textual e o gênero relatório de estágio. As informações

coletadas referem-se ao período permitido pela busca, a partir de 2010 até 2012⁴. As informações completas do que passamos a comentar constam do apêndice A.

Dos 16 registros encontrados, 13 referem-se a dissertações e 03, a teses. Dentre os registros, 01 dissertação aparece em duas buscas, na 3^a (nº1) e na 6^a (nº 2). Chamou-nos a atenção o título dessa pesquisa⁵ porque a autora, Rabasa Fernandez (2012), desenvolveu o estudo na área de Linguística Aplicada, no contexto de sétimo e oitavo períodos do curso de graduação em Letras/Espanhol, em uma universidade pública de Brasília. A análise do uso e do domínio dos marcadores discursivos/conectores teve como base aulas ministradas por estagiários, em curso de espanhol oferecido à comunidade, assim como em questionários e atividades práticas.

Ao consultar o texto, ainda que o título dessa pesquisa e a que desenvolvemos tenham semelhanças, constatamos que o viés é outro. Porém o fato de aquele estudo ter como informantes professores de E/LE, em formação inicial, permite-nos concluir que esse campo de pesquisa ainda não é tão explorado e comporta muitos outros olhares investigativos.

A pesquisa bibliográfica, do referencial teórico necessário para o proposto nos objetivos, foi realizada concomitantemente à pesquisa documental no que se refere a propostas governamentais e documentos institucionais relacionados ao curso de graduação. A junção de informações, esclarecimentos e a interação entre o conhecimento prévio e o novo ou aprofundado possibilitou-nos a elaboração dos capítulos teóricos, os quais foram tornando realidade nossa ideia inicial.

Para a obtenção do *corpus* e a realização da pesquisa, consultamos, primeiramente, no início do período letivo de 2012, a Área de Língua Espanhola acerca do tema. Como não houve manifestações contrárias, procedemos à consulta junto à Chefia do Departamento LEM, apresentando a proposta e posterior esclarecimento ao Conselho Departamental, em reunião ordinária, momento em que obtivemos consentimento nessa instância. Esclarecemos que não submetemos nossa proposta ao Comitê de Pesquisa da UEL (CEP/UEL), por ser essa submissão facultativa⁶ à nossa área, conforme Resolução CEPE 274/2005, Artigo 48, Parágrafo 7º.

⁴ Não encontramos registros de 2013 e/ou 2014.

⁵ Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de professores de letras/espanhol?

⁶ Segundo informações do Comitê, à época da coleta de dados/relatórios, a necessidade de análise obrigatória para todas as áreas seria implantada, de acordo com a intenção e tramitação de proposta do CEP/UEL, nas áreas pertinentes.

A consulta aos alunos do 3º ano foi realizada no final do período letivo de 2012, a respeito da utilização de seus REs em nossa pesquisa, porque a avaliação do RE já havia sido realizada, conforme critérios da disciplina. Procedemos assim, para não interferir indiretamente na confecção do RE. Mediante a anuência de 03 alunos/estagiários⁷, os informantes, procedemos à elaboração do *termo de consentimento livre e esclarecido* (Apêndice B).

A visão da pesquisa, como um todo, permite-nos afirmar que o demonstrado aqui é apenas um olhar para esse *corpus*, que revela informações e gera indagações tanto para o contexto que o originou, como para o processo realizado e seus partícipes. As considerações levam a reflexões a respeito do linguístico como expressão do presenciado, do internalizado, do aprendido e do esperado.

Nosso entendimento

Com base nos resultados, imprimimos nosso parecer a respeito do explicitado. Entendemos que “a aprendizagem é vista como fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído interacionalmente por meio do uso da linguagem” (FABRÍCIO, 1999, p.217). Dessa forma, a produção textual acadêmica é um meio de expressão do conhecimento do aluno de graduação em relação à LE de estudo: o espanhol.

Esperamos despertar o interesse pelo estudo do texto nesse campo e tipo de atividade pertinente à CD em E/LE. No que se refere à prática acadêmica docente e discente, a contribuição pode acontecer por meio do discurso em sala de aula, no trabalho diário. O docente pode alertar e orientar os alunos à prática e uso da LE, com vistas ao aprimoramento linguístico e comunicativo, com ênfase no estabelecimento de relações coesas e coerentes.

⁷ Não especificamos a turma e o período a que pertenciam para preservar a identidade discente.

PARTE I

CAPÍTULO 1 – PANO DE FUNDO

Neste capítulo, apresentamos a projeção nacional, regional e local do E/LE para depois, discorrer e refletir sobre o processo de produção textual em espanhol, na formação acadêmica dos alunos do Curso de Letras Espanhol, da UEL.

A construção deste capítulo tem por objetivo situar o leitor quanto à trajetória da língua espanhola como estrangeira, enquanto disciplina do currículo escolar em nosso país, uma vez que a pesquisa se detém em espaço e tempo determinados.

1.1 CENÁRIO NACIONAL

Em 1942, quando da Reforma Capanema, foi a primeira vez que o E/LE foi introduzido no currículo obrigatório da Educação Básica. O objetivo foi o de equiparar todas as formas de Ensino Médio da época: secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola, dividindo-o em: ginásio, clássico e científico (LEFFA, 1999, p.9). Esse período, segundo Souza (2009, p.73) envolveu uma transição de posturas e pensamentos sócio-políticos:

Nas diferentes representações dos educadores sobre a relação entre o humanismo e a educação secundária e das diretrizes para a renovação curricular desse ensino sobressaem modos diversos de entendimento sobre a relação entre educação e cultura e entre educação e diferenciação social, além de proposições diversas acerca da modernização da educação e da sociedade e de enfrentamento da discussão sócio-política sobre a democratização do ensino médio no país.

O contexto histórico-educacional e as discussões impactaram diretamente a orientação metodológica para o processo de ensino e aprendizagem de LE. O decréscimo impresso à carga horária atribuída ao estudo de LE é um reflexo da desvalorização do conhecimento e/ou aprimoramento de outras línguas e suas respectivas culturas. Importantes momentos, histórico-políticos, e documentos relacionados à educação e ao ensino, especificamente, de LE no Brasil testificam essa variação de posicionamento, quais sejam:

- 1961 – Publicada, em 20 de dezembro, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a redução de carga horária é notória.
- 1971 – Nova LDB, publicada em 11 de agosto, Lei 5.692, reduz para onze anos da Educação Básica e divisão entre Primeiro e Segundo Graus.

- 1996 – LDB de 20 de dezembro, Lei 9.394, apresenta nova nomenclatura para a Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio. No Artigo 26º, §5º (BRASIL, 1996) determina que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

E no Artigo 36º - Inciso III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996).

Por meio da Lei, o espanhol retorna ao campo de oferta na grade escolar. Rememoramos, por meio de nossa prática docente, que as discussões oriundas dessa legislação ocorreram em diferentes níveis educacionais. Docentes e gestores de instituições públicas e particulares procuraram adequar-se ao determinado, contudo, as decisões não foram satisfatórias na visão de estudiosos e docentes da área de E/LE. O que é exemplificado por meio das palavras de Paraquett (2008, p.2):

Independente das tristes conseqüências provocadas pelo adendo “dentro das possibilidades/disponibilidades da instituição”, pois como sabemos não se tem notícia de “possibilidades” que tivessem garantido a democratização na oferta de línguas estrangeiras neste país étnica e lingüisticamente múltiplo, quero ressaltar outro aspecto desses discursos: as escolas deveriam oferecer ‘pelo menos uma língua estrangeira moderna’. Ou seja, segundo a LDB/96 não há indicação de qual deveria ser a língua estrangeira a ser oferecida aos alunos da educação básica, e essa escolha recaiu, naturalmente, na língua estrangeira de maior circulação mundial de nossa contemporaneidade: o inglês. Entendo que essa escolha seja natural, embora lamente que a possibilidade de uma segunda língua, no ensino médio, também não tenha sido atendida, inclusive na rede pública de ensino.

Após a LDB de 1996, e decorrente dessa Lei, houve a elaboração e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, para o Ensino Fundamental e, em 2000, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM).

As discussões relacionadas ao ensino de LE continuaram nos contextos educacionais. Em nossa região, Norte do Paraná, houve grupos de professores que se reuniram periodicamente em suas instituições para ler, compreender, discutir e organizar o trabalho escolar visando à adequação do agir docente com as orientações propostas pelos PCN. Diversos artigos acadêmicos vieram à luz com o intuito de trazer interpretações e possibilidades de implementação das propostas dos PCN.

Compondo e seguindo uma linha do tempo relacionada a documentos legais referentes ao E/LE, destacamos que em 05 de agosto de 2005 foi homologada a Lei 11.161, que trata da obrigatoriedade da oferta do espanhol no Ensino Médio da Educação Básica.

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República (BRASIL, 2005).

A Lei nos permite compreender, conforme o Art. 1º, que a instituição pública de ensino deve oferecer o E/LE, porém ao aluno cabe decidir se quer estudá-lo ou não. A implantação é gradativa no Ensino Médio, segundo o parágrafo 1º desse artigo, o prazo para a conclusão do processo é de cinco anos. Portanto, em agosto de 2010, o observado deveria refletir o proposto. No caso do Ensino Fundamental, essa implantação não tinha caráter obrigatório, de acordo com o parágrafo 2º, ainda do mesmo artigo.

No que tange à inserção da LE em horário regular, expressa no Art. 2º, a polêmica em torno desse aspecto foi nacional, em relação ao significado da palavra *regular* naquele contexto, o que gerou, inclusive, a elaboração de documentos com o objetivo de esclarecer essa dúvida. Silva (2011, p.4) aborda essa questão e salienta que:

O Parecer CEE/CEB nº 331/09 afirma que ‘horário regular é aquele em que a instituição oferta o Ensino Médio’ (p. 5). Enquanto na Deliberação 06/09, ‘a oferta da Língua Espanhola deverá ser feita no horário de funcionamento normal do Estabelecimento’ (p. 2). Novamente, há possibilidade de várias interpretações. Tanto que, em Mato Grosso do Sul, conforme parágrafo único do artigo 4º, da Deliberação CEE/MS nº 8434, de 2 de outubro de

2007, horário regular é o turno no qual o aluno foi matriculado, enquanto em Minas Gerais, a língua estrangeira opcional – espanhol ou outra – ‘deverá ser ofertada [...] no contra turno em que o aluno estiver matriculado ou no 6º horário do turno diurno’, afirma a Orientação DEMP/SEM/SB nº 01/2009.

Dúvidas e divergências imprimiram imagem de descrédito quanto à força da Lei. A responsabilidade foi delegada e, em decorrência da implantação do E/LE, tardou e também faltou.

O Art. 3º da Lei prevê a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira (CELEM) nos sistemas públicos, no entanto, a oferta é para o Ensino Médio, que possui grade curricular e estrutura específica de trabalho, já esses centros possuem características diferentes, a começar pelo caráter heterogêneo das turmas. Esse pormenor, se assim podemos classificá-lo, já consome muito tempo de discussão, por exemplo, como tratar a disciplina em nível de Ensino Médio se a estrutura do CELEM, no Paraná, oferece cursos de dois anos e a opção de mais um ano de aperfeiçoamento?

No Art. 4º, aventa-se a possibilidade de estratégias diferentes para o atendimento à Lei, mas diferentes propostas, diferentes formas de oferta da disciplina alcançarão o mesmo objetivo? Por que implantação por força de lei, se a abertura para o cumprimento é tão vasta? Essas perguntas surgiram, foram discutidas e respondidas pelo senso comum e retratadas no cenário atual brasileiro, com nuances positivas e negativas. Exemplificamos nossa afirmação com as citações:

Quadro 2 - Posicionamentos referentes à Lei 11.161/2005

Lisboa (2009, p. 200)	As reações à lei foram diversas em todo o país devido, entre outros motivos, aos cursos de formação de professores de espanhol <i>on-line</i> implantados em alguns estados. Os vários questionamentos partiram de instituições formadoras de professores, pois tais cursos – organizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em parceria com instituições espanholas – foram criados para tentar suprir, de uma forma rápida e questionável, a carência de profissionais para atuar nesse novo contexto de ensino de espanhol. (Grifo nosso)
González (2010, cap. 2, p. 27-28)	A nossa interpretação foi e continua sendo a de que a sanção da lei esteve claramente associada a um gesto marcado, de forma inequívoca, por objetivos de natureza cultural, política e econômica , “[...] uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação” (BRASIL, 2006, p. 127). Por isso dizemos, ainda na introdução ao documento, que a Lei 11.161 constitui “[...] um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua [o espanhol] pode e deve ocupar no processo educativo.”, bem como “[...] uma reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam” (p. 128). Esse reducionismo a que fazemos menção se traduz em idealizações, em representações, em estereótipos de todo tipo, quando não de preconceitos, a respeito da língua (parecida com a nossa, fácil, de estudo dispensável...), na sua enorme variedade, muitas vezes apagada ou rechaçada, e de seus falantes. Todos eles circulam livremente pela imprensa, aparecem em diversas falas e muitas vezes povoam os próprios materiais produzidos para o ensino do espanhol. (Grifo nosso)

Continua....

<p style="text-align: center;">Jaeger (2009, p. 33-34)</p>	<p style="text-align: right;">Continuação</p> <p>A língua espanhola como fator de integração com os povos vizinhos do continente encontra-se na base da formulação dos diferentes projetos de lei encaminhados ao Congresso entre 1958 e 2005. Entretanto, há diferenças significativas entre as várias propostas de integração. Uma rápida reconstituição nos permite identificar algumas destas apresentações: integração latino-americana; regional; sul-americana; panamericana; americana; entre outras. Todas elas retomam, respeitadas as particularidades, a ideia de uma aproximação entre os “povos irmãos do continente” a partir de uma (re)construção do imaginário de “família latino-americana”. Algumas releituras de documentos contemporâneos à apresentação e aprovação da Lei 11161/05, entretanto, desvelam a existência de uma nova modalidade de integração. Trata-se da caçula da família: a integração ibero-americana. Adjetivo que vem sorrateiramente substituindo os anteriores. Mais que um rótulo, redimensiona e reconfigura as relações e significações de língua espanhola e ensino de língua espanhola no Brasil. Extrapola, definitivamente, os limites da mesa de negociações do Mercosul e remete diretamente às relações com a Espanha, a partir de uma política (lingüística) ibero-americana (DEL VALLE, 2007, p.34). Dentro desta nova modalidade de integração, presente nos discursos em torno da aprovação da lei de 2005, (re)introduz-se o elemento ibérico desde outra perspectiva. Colonizador e colonizado aparecem (re)unidos através de uma língua e identidade comuns: a comunidade ibero-americana. (Grifos nossos)</p>
<p style="text-align: center;">Rodrigues (2010, p. 21)</p>	<p>Ao estipular que “A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna”, os fragmentos destacados colocam em funcionamento uma indeterminação que configura as possibilidades a serem utilizadas por essa rede privada – “diferentes estratégias” –, deixando aberto um vão que tudo admitiria – “desde ... até ...”. [...] Ademais, do ponto de vista do ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar, acreditamos que esse fragmento da lei funciona no sentido de explicitar aquilo que, a partir das reflexões de Souza (2005), pudemos caracterizar como uma disjunção entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres – nessa textualidade legal denominados, aparentemente, como “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” ou “Centro de Estudos de Língua Moderna”. Ou seja, os artigos 3º e 4º da Lei nº 11.161, ao preverem a implantação de “Centros de Ensino de Língua Estrangeira” nos sistemas públicos de ensino (artigo 3º) e a matrícula dos alunos “em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna” na rede privada (artigo 4º), materializam no texto legal essa disjunção, funcionando no sentido de legitimar uma prática que se vincula ao processo de “desoficialização” do ensino das línguas estrangeiras em contexto escolar que, como já apontamos, tem início com a LDB de 1961. (Grifos nossos)</p>
<p style="text-align: center;">Zorzo-Veloso (2013, p. 27)</p>	<p>A autora considera que a Lei não apresenta grande novidade quanto ao aludido por muitos e esclarece: “Digo isso, porque em pesquisa por informações acerca da origem do movimento em prol da oferta do espanhol nas escolas do Brasil, encontrei um projeto de lei de 1958 (PL 4.606/58) que determinava que o espanhol seria ensinado em nível de Ensino Secundário, correspondente à Educação Básica atual no Brasil, com as mesmas bases para o ensino do inglês (Decreto Lei 4.244 de 09 de abril de 1942). Em 1958, o texto já afirmava”⁸: “A equiparação do ensino do espanhol com o inglês [...] impõe-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo, em consequência da política adotada pelo Governo {§ 2}”. Outras partes do mesmo documento (PL 4.606/58) destacam que: “[...] cujo conhecimento [da língua espanhola] pela juventude brasileira, constituirá mais um liame com os povos do continente {§ 2}”. “O maior estreitamento dos povos do continente americano reclama, no entanto, um estudo mais intenso do idioma espanhol {§ 4}”. (Grifo nosso)</p>

Fonte: Elaboração com base em: Lisboa (2009, p.200), González (2010, p.27-8), Jaeger (2009, p.33-4), Rodrigues (2010) e Zorzo-Veloso (2013, p.27).

⁸ No original: *Digo eso, pues al buscar informaciones del origen del movimiento para la oferta del español en las escuelas en Brasil encontré un proyecto de ley de 1958 (PL 4.606/58) que determinaba que el español sería impartido en el nivel de Ensino Secundário, correspondiente a la educación básica hoy en Brasil, con las mismas bases para la enseñanza del inglés (Decreto Lei 4.244 de 09 de abril de 1942). Ya en 1958 el texto afirma que: [...] Otras partes del mismo documento (PL 4.606/58) destacan que:*

Os destaques nos excertos e os próprios fragmentos ilustram, expressam e comprovam a dificuldade da e na aplicação da Lei e/ou a falta de interesse e apoio governamental para viabilizar o proposto de forma plena. As classes de professores de espanhol em formação e a de professores atuantes acumularam expectativas ao longo do tempo: a expansão do mercado de trabalho e a atuação nesse contexto e/ou orientações e condições para execução e desenvolvimento didático-pedagógico da disciplina. Contudo, o que se observou na prática em diversos contextos e registrou-se de forma escrita em vários textos foi a diferença entre o proposto e o executado no sistema educacional.

Nesse contexto de dúvidas e expectativas discentes e docentes, no ano de 2006, outro documento prescritivo do governo federal foi divulgado. As palavras de Paraquett (2008, p. 2) traduzem esse momento:

Portanto e apesar das boas intenções dos PCNs, sequer começamos o que está proposto desde 1996 através da LDB. É bem verdade que em 2006, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) disponibilizou um novo documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no propósito de atualizar as discussões e esclarecer mal-entendidos. No entanto, mais uma vez o documento não dá conta da complexidade que a situação impõe.

A autora se refere aos impasses observados na escolha das LEs, pelas instituições de ensino regular da rede pública e a forma de compreensão, concretização e condução do processo. Essas circunstâncias foram vivenciadas pelos docentes com formação anterior aos documentos e pelos professores em formação à época.

1.2 CENÁRIO ESTADUAL

O histórico do espanhol no Paraná também emerge nas pesquisas acadêmicas e uma explicação provável é a procura de entendimento para as questões relacionadas à sua implantação no estado.

Maciel (2012, p.5) apresenta a seguinte contribuição:

No Estado do Paraná, algumas ações foram desenvolvidas através de pareceres, deliberações e resoluções que pautaram a oferta do ensino da língua espanhola e, a partir destes documentos, cada Núcleo Regional de Educação determinou como se daria o cumprimento da Lei nº 11.161/2005. Parecer nº 331/2009 – dispõe sobre a oferta do ensino de língua espanhola, no estado do Paraná; Deliberação nº 06/2009 – normatiza a implantação do ensino da língua espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná; Resolução nº 3.904/2008 – regulamenta e organiza o ensino extracurricular (CELEM); e Instrução nº 019/2008 – estabelece critérios para implantação e funcionamento dos cursos CELEM.

A autora menciona que a Lei 11.161 provocou duas interpretações: para 2010 várias instituições ofereceram o espanhol em uma das séries do Ensino Médio, basicamente na 3ª série, em função do exame de seleção vestibular; em 2011, optou-se por implantar a disciplina em todas as séries do EM ou via CELEM; em 2012, a postura foi a mesma (MACIEL, 2012, p.5), comprovamos, por meio de nossa atuação profissional que não houve nenhuma alteração em 2013.

Em 2008, o Poder Público Estadual do Paraná divulgou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE), documento composto por volumes referentes às disciplinas pertencentes à Educação Básica, sendo cada um deles formado por um texto inicial relacionado à Educação Básica como um todo e outro correspondente à disciplina específica. Como material anexo, cada disciplina conta com um quadro, por série, no qual se apresenta o conteúdo estruturante e os respectivos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Fixa-se, como objetivo, que os conteúdos devem ser considerados para a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares das Instituições da Rede Estadual de Ensino. No entanto, ao professor cabe, se necessário, ampliar esses conteúdos básicos.

A proposta das Diretrizes para Língua Estrangeira Moderna (LEM), idiomas alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano, tem base na corrente teórica do Círculo de Bakhtin, com a concepção de língua como discurso “não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema lingüístico”. (PARANÁ, 2008a, p. 53). Para essa disciplina o conteúdo estruturante é 'discurso como prática social'. Portanto, o documento orienta o trabalho em sala de aula com base na interdiscursividade e no contato com diversos textos de diferentes gêneros.

Essa orientação mobilizou também o corpo docente da Educação Básica na busca do conhecimento específico sobre texto e gênero, ação praticada também pela Secretaria de Educação, por meio de cursos de aperfeiçoamento para seus professores.

A observação dessa realidade conduz as prescrições locais do curso de Letras Espanhol, da UEL, para o trabalho acadêmico e a elaboração dos programas das disciplinas referentes ao Estágio Supervisionado I e II, na condução dos estagiários em sua formação. Por conseguinte, as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Espanhola e Estágio Supervisionado I, no terceiro ano da Licenciatura, incorporaram o novo documento nas discussões e práticas do ensino de E/LE.

1.3 CENÁRIO LOCAL

Nesse contexto de implantação, adaptação e transição do E/LE, as aulas do curso de formação de professores de espanhol da UEL passaram por períodos sem precedentes. A ansiedade do alunado quanto ao lugar do idioma na Educação Básica e a possibilidade de atuação profissional no mercado foram questões que permearam os conteúdos programáticos e as discussões em sala de aula nos anos que se seguiram à promulgação da Lei 11.161.

Em 2011, na cidade de Londrina, o número de instituições públicas com oferta do E/LE em horário regular de aulas era ínfimo, segundo o verificado por Silva (2011, p.6-7).

[...] Em nossa pesquisa, baseamo-nos nos 55 estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio, e que pertencem à rede estadual de ensino na cidade de Londrina, zona urbana e zona rural, excluindo os que ofertam somente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Desses 55 estabelecimentos, 53 optaram por oferecer o ensino da língua espanhola por meio de CELEM e manter o inglês como disciplina obrigatória. *Uma (01) escola* optou por incluir o espanhol na grade e ofertar a língua inglesa no CELEM e uma (01) outra manteve o inglês como disciplina obrigatória, mas ainda não disponibiliza a língua espanhola como facultativa deixando de atender, portanto, à Lei nº 11.161/2005. (Grifo nosso)

Diante desse quadro, a realização da prática de estágio tem sido prejudicada, em função da redução no número de turmas de espanhol, em instituições públicas de ensino que abrigam o CELEM. Ainda assim, o estágio de 2012, turma a que pertencem nossos informantes, foi realizado nesse campo.

1.3.1 O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM: Criação e Contribuições

A criação dos CELEM, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, foi regulamentada pela Resolução 3.546, de 15 de agosto de 1986. A página *on-line*⁹ do CELEM, da Secretaria de Educação, informa

O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade.

⁹ |Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br>.

Os cursos são oferecidos em duas modalidades: o Básico, com 320 horas, duração de dois anos, quatro aulas semanais e o Curso de Aprimoramento, 160 horas, destinado a concluintes do Básico, com quatro aulas semanais e duração de um ano.

O público-alvo abrange alunos, professores e funcionários da rede pública, em exercício, séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e EJA, assim como a comunidade externa às instituições, correspondendo à porcentagem de 30% do total de vagas de cada um dos cursos.

Ao observar os dados atuais, relacionados ao espanhol no CELEM, observamos que são 356¹⁰ cidades paranaenses que oferecem cursos de idiomas pelo CELEM, em instituições públicas, sendo 32 na cidade de Londrina. A variação em termos de instituições que ofertam o espanhol é perceptível a cada ano, na prática, em função dos trâmites de implantação e a manutenção das turmas.

Os documentos que regem as atividades do CELEM, aqui descritos, estão disponíveis na página *on-line* mencionada.

- Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005 - Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola (BRASIL, 2005).

É pertinente a esse contexto, uma vez que o Art. 3º evidencia a implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira com a oferta do espanhol. Artigo que deu abertura para a forma como a Lei foi interpretada e atendida no Paraná.

- Resolução n. 3.904, de 27 de agosto de 2008 - Regulamentação e organização do CELEM (PARANÁ, 2008c).

A resolução prevê o atendimento à LDB 9394/96 no que se refere ao ensino de LE e propõe a organização dos cursos extracurriculares gratuitos para alunos do Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação Profissional e Educação para Jovens e Adultos (EJA).

- Instrução n. 019 - Sued/Seed, de 31 de outubro de 2008 - Critérios de implantação e funcionamento de cursos de LEM e atribuições para os profissionais com atuação nos CELEM do Paraná (PARANÁ, 2008b).
- Parecer CEE/CEB n. 331, de 13 de agosto de 2009 - Consulta referente à Lei Federal n. 11.161/2005, que trata do ensino da Língua Espanhola.

As dúvidas para o atendimento e cumprimento ao determinado pela Lei foram encaminhadas à Câmara de Educação Básica que emitiu o referido parecer

¹⁰Dados confirmados em 11.03.2016.

respondendo a cada uma das cinco perguntas realizadas. Esse questionamento demonstra a fragilidade do processo e que as consequências na implantação já não poderiam ser ignoradas (PARANÁ, 2009b).

- Deliberação CEE n. 06, de 15 de dezembro de 2009 - Implantação do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

O parágrafo único do Art. 5º reza que a instituição que oferecer o espanhol - via CELEM - estará cumprindo a Lei. Essa afirmação abala as expectativas docentes quanto ao espanhol pertencer à grade curricular como disciplina obrigatória e em horário das aulas em que o aluno esteja matriculado (PARANÁ, 2009a).

- Instrução n. 004, de 25 de janeiro de 2010 - Sued/Seed - Orienta a oferta da disciplina de Língua Espanhola nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade EJA (PARANÁ, 2010a).

A instrução orienta que se crie o CELEM, caso a instituição não o tenha.

- Instrução n. 021, de 08 de novembro de 2010 - Sued/Seed - Instrui que os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com implantação simultânea, para o ano letivo de 2011 (PARANÁ, 2010b).

A instrução orienta que:

5.2.3 A Parte Diversificada deverá ser composta, obrigatoriamente pela LEM – Espanhol e por uma segunda língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, sendo que uma será obrigatória e a outra optativa ao aluno, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

5.2.4 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa será ministrada através do programa do CELEM, sendo sua matrícula facultativa ao aluno, estando este sujeito às normas exaradas na Instrução nº 19/2008 SUED/SEED do CELEM.

Entretanto, na cidade de Londrina, na maioria das instituições públicas, o espanhol foi ofertado pelo CELEM.

- Resolução n. 5590, de 20 de dezembro de 2010 - Seed - Regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino (PARANÁ, 2010c).
- Instrução n.010, de 17 de dezembro de 2013 - Sued/Seed – Estabelece critérios para implantação e funcionamento de cursos de línguas estrangeiras modernas e atribuições para os profissionais com atuação nos CELEM.

Ainda sobre a Resolução nº 5590/2010, o estabelecido no Art. 21, parágrafo 14º:

A atribuição de aulas nos cursos do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas será feita pela direção do estabelecimento de ensino e após a distribuição de aulas da Matriz Curricular, considerando, prioritariamente, os professores que atuaram no CELEM, na seguinte ordem: a) lotados no estabelecimento de ensino; b) excedentes de outros estabelecimentos de ensino; c) lotados no município; d) professores efetivos, na forma de Aulas Extraordinárias; e) contratados por Regime Especial (PARANÁ, 2010c).

Consideramos, com base em nossa atuação docente nesta IES, que essa determinação causou mudanças de professores nas unidades do CELEM de Londrina e repercutiu diretamente no estágio de terceiro ano da UEL, no início de 2011, em função do não atendimento de estagiários por algumas instituições. Conseqüentemente, até que se conseguisse anuência de outras instituições e professores responsáveis pela disciplina de espanhol, o atraso no cronograma de atividades de estágio atingiu quase três meses.

O trâmite para solicitação de autorização para atendimento aos estagiários, na época em questão, caracterizava-se, primeiramente, com o contato da Coordenação de Estágio da IES que, após a verificação da disponibilidade da instituição pública em receber estagiários, emitia uma lista com as instituições disponíveis e divulgava aos supervisores. Posteriormente, o supervisor procedia ao controle de encaminhamento e cronograma de realização das atividades, segundo o horário do campo de estágio. O protocolo seguido pelo supervisor de estágio era o contato com a direção escolar, intermediada pela coordenação pedagógica, a qual consultava o professor responsável pela disciplina. Em conformidade com os contextos e o gerenciamento da Coordenação de Estágio, alterações de procedimentos nesse protocolo são plausíveis, porém especificamos, neste momento, o realizado no ano da elaboração do RE em análise.

Entendemos que o bom relacionamento e a proximidade da universidade com os professores que atuam no CELEM, por meio de eventos, projetos, estágios e parcerias têm sido fundamentais e benéficas para todos. Posto que “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (PPI/UEL, 2010/2015, p.16) é uma das finalidades da universidade em relação à comunidade.

1.4 O ESPANHOL NA UEL

Atualmente, a área de Língua Espanhola, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM), do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), é composta por 15 professores. A subárea de metodologia possui 06 vagas de concurso, com a atuação de seis docentes, sendo três responsáveis pelo terceiro ano e três pelo quarto ano, em ambos os turnos de oferta do curso: vespertino e noturno.

O número que representa o quadro de docentes da área pode não impactar o leitor, porém, o histórico do curso reflete o trabalho incansável de um grupo que tem vencido barreiras e conquistado espaço e reconhecimento, não somente no curso de graduação, mas também na criação de curso *lato sensu*¹¹ em língua espanhola, proposta inovadora na região.

1.4.1 O Curso de Letras Espanhol: do Idealizado ao Realizado

O Curso de Letras Espanhol tem sua trajetória formada e permeada por procedimentos administrativos e acadêmicos; é regulado por leis federais e estaduais, resoluções e deliberações institucionais. A organização e a condução do curso são de responsabilidade do Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas¹². A boa relação acadêmica e administrativa entre o Colegiado e a Chefia do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) promove bons resultados na coordenação dos cursos em todas as etapas e circunstâncias.

De acordo com Ferreira (2007, p.16),

[em] 1994, com as discussões do Plano Acadêmico do Centro de Letras e Ciências Humanas – CCH, surgiu a proposta de criação de uma habilitação em Letras Hispano-Portuguesas na cidade de Londrina, dado que marcou historicamente a Universidade Estadual de Londrina [...] como implementadora do ensino de espanhol em sua região.

A autora informa que “os primeiros professores da área de língua espanhola da UEL foram: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão (desde 1994), Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis (desde 1996) e Otávio Goes de Andrade (desde 1997)”

¹¹Curso de Especialização em Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia. Criado em 2011. <http://www.uel.br/proppg/portal/pages/pos-graduacao/especializacao.php>

¹²O Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas coordena o Curso de Letras nas modalidades: Licenciatura, habilitação em Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Licenciatura, habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa e Bacharelado em Língua e Cultura Francesas. É papel do Colegiado acompanhar e avaliar a implementação desses cursos, realizar estudos de adequações curriculares, apreciar solicitações de discentes e prestar orientação acadêmica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a).

(FERREIRA, 2007, p.16). No entanto, antes da criação do Curso de Letras com Habilitação em Espanhol, a disciplina de E/LE já era atendida pelo Departamento LEM no Curso de Secretariado Executivo, posteriormente, mais cursos de outros centros, conforme solicitação e proposto nos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), foram atendidos e ainda o são, tais como: Arquivologia, Biblioteconomia e Secretariado Executivo.

Ferreira (2007, p.17) esclarece, ainda, que

Em 1997, iniciaram-se as atividades das primeiras turmas do curso de Letras Hispano-Portuguesas da UEL, oficializadas pela resolução nº 3008/96. Em 2000, a UEL formava 40 professores de espanhol habilitados para o magistério (Silva, 2006, p. 182-4). Em 2001, o curso de Letras – habilitação português/espanhol e respectivas literaturas foi legalmente reconhecido, mediante o decreto nº 4352.

Todo processo de implantação de curso no ensino superior é complexo e criterioso, em função das exigências legais e institucionais e, também, da grande responsabilidade ao oferecer à comunidade um curso de qualidade e capaz de suprir as necessidades socioeducativas e profissionais. A aprovação institucional de novos cursos nas instâncias superiores da IES é recebida sempre com alegria, pois é o retorno pelo trabalho de elaboração e adequação do projeto. Soma-se, ainda, o fato de tratar-se de uma instituição pública estadual, reconhecida no cenário nacional, com o Índice Geral de Cursos (IGC) 4, índice mantido desde 2007, quando começou a ser calculado¹³.

1.4.2 O Currículo do Curso ao Longo do Tempo

Para que possamos entender o agir no presente, precisamos conhecer o passado. Entendemos que o desenvolvimento do curso ocorre com o exercício profissional competente do corpo docente e da Coordenação de Colegiado. Por conseguinte, ao longo do tempo, foram realizados ajustes, complementações e reestruturações, com o objetivo de aprimorar o curso.

No quadro seguinte, elencamos os documentos institucionais que regem o curso e a finalidade de cada um deles, desde sua origem.

¹³Anteriores: 2007 – nota: 3,31 – IGC: 4 / 2008 – nota: 3,29 – IGC: 4 / 2009 – nota: 3,29 – IGC: 4 / 2010 – nota: 3,42 – IGC: 4 / 2011 – nota: 3,5021 – IGC: 4 / 2012 – nota: 3,5614 – IGC: 4 / 2013 – nota: 3,6435 / IGC: 4. O índice começou a ser calculado em 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>. Acesso em: 19.maio.2015.

Quadro 3 - Documentos que regem o Curso de Letras/Espanhol – UEL

DATA	DOCUMENTO ¹⁴	FINALIDADE
25/05/1972	Resolução 100/72	Criação de novos Cursos de Graduação na Universidade: Biblioteconomia, Serviço Social, Ciências Sociais, Filosofia, Química, Medicina Veterinária e Letras Vernáculas ¹⁵ (Licenciatura).
29/10/1992	2135/92	Altera o currículo pleno do curso de graduação em Letras - Habilitação: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, no Sistema Seriado Anual.
29/10/1992	2136/92	Altera o currículo pleno do curso de graduação em Letras - Habilitação: Português e Língua Estrangeira Moderna com as respectivas Literaturas, no Sistema Seriado Anual.
18/07/1996	Resolução 3008/96	Cria a opção de Língua Espanhola para a Habilitação - Português e Língua Estrangeira Moderna com as respectivas Literaturas do Curso de Letras, alterando as resoluções nº 2135/92 e 2136/92.
05/07/2001	Decreto Estadual 4352	Reconhece o Curso de Letras - Habilitação Português/Espanhol, ministrado na Universidade Estadual de Londrina - UEL, com 40 (quarenta) vagas anuais, sendo 20 (vinte) vagas no turno vespertino e 20 (vinte) vagas no turno noturno, regime seriado anual.
15/12/2005	Resolução CEPE 362/2005	Cria o Curso de Letras Estrangeiras Modernas a ser ofertado a partir do ano de 2006.
15/12/2005	Resolução CEPE 364/2005	Estabelece o currículo pleno do Curso de Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação: Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano de 2006.
14/12/2006	Resolução CEPE 193/2006	Revoga a Resolução CEPE 362/2005, que criou o Curso de Letras Estrangeiras Modernas e dá outras providências.
20/03/2007	Deliberação 04/2007 Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório	Aprova o Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.
26/04/2007	Resolução CEPE 060/2007	Altera os Artigos 11 e seus § 1º e § 2º das Resoluções CEPE nºs 363/2005 e 364/2005 que regulamentam o currículo pleno do Curso de Letras - Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Habilitação: Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, passando a vigorar a partir do ano letivo de 2008.
20/11/2007	Deliberação da Câmara de Graduação nº 082/2007	Estabelece adequação curricular para o Curso de Graduação em Letras, Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Línguas Espanhola e Inglesa e Respectivas Literaturas, a vigorar a partir do ano letivo de 2008.
14/10/2008	Deliberação da Câmara de Graduação nº 24/2008	Estabelece adequações curriculares para o curso de graduação em Letras, Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, Licenciatura em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas e Habilitação Opcional em Língua e Cultura Francesa, a vigorar a partir do ano letivo de 2009.
16/07/2009	Resolução CEPE 126/2009	Altera a forma de oferta e acesso às habilitações do Curso de Graduação em Letras.

Continua...¹⁴ Documentos mais recentes disponíveis em: <http://www.uel.br/prograd/>¹⁵ Antes dessa data havia Letras Anglo-Portuguesas e Franco-Portuguesas.

		Continuação
18/12/2009	Resolução CEPE/CA 276/2009	Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010.
05/07/2010	Decreto Estadual nº 7747	Autoriza a 1ª renovação do reconhecimento, pelo prazo de cinco anos, do Curso de Graduação em Letras - Habilitação: Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.
20/09/2011	Deliberação da Câmara de Graduação nº 18/2011	Altera a ementa da Atividade Acadêmica de Libras - Língua Brasileira de Sinais, locada na 2ª série do curso de Letras - Modalidade: Licenciatura, Habilitação Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica; e na 4ª série do curso de Letras - Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, a vigorar a partir do ano letivo de 2012.
19/06/2012	Deliberação da Câmara de Graduação nº 08/2012	Altera a composição do Colegiado do Curso de Letras - Modalidade - Bacharelado, Habilitação: Língua e Cultura Francesas e Modalidade - Licenciatura, Habilitações: Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa.
20/08/2013	Deliberação da Câmara de Graduação nº 19/2013	Estabelece adequações curriculares nos cursos de Letras Espanhol - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Inglês - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa.
19/11/2013	Deliberação da Câmara de Graduação nº 35/2013	Aprova o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório dos Cursos de Graduação em Letras Inglês - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, Letras Espanhol - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Francês - modalidade: Bacharelado - Habilitação: Língua e Cultura Francesas.
25/04/2013	Resolução CEPE 049/2013	Altera a denominação do Curso de Letras - modalidade: Licenciatura - habilitação Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa; Letras - modalidade: Licenciatura - habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Letras - modalidade: Bacharelado - habilitação: Língua e Cultura Francesas; Letras - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Letras - Modalidade: Bacharelado - Habilitação: Estudos Literários, a vigorar a partir do ano letivo de 2014.
15/08/2013	Resolução CEPE/CA 086/2013	Suprime o parágrafo único, do Artigo 24, das Resoluções CEPE/CA nº 0276/2009 e nº 0281/2009.
20/08/2013	Deliberação da Câmara de Graduação nº 19/2013	Estabelece adequações curriculares nos cursos de Letras Espanhol - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Inglês - modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa.
21/10/2014	Deliberação da Câmara de Graduação nº 28/2014	Estabelece adequações curriculares no curso de Graduação em Letras Inglês - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa e Letras Espanhol - Modalidade: Licenciatura - Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica.

Fonte: Organização dos dados com base no *site* da PROGRAD e no artigo de Durão e Andrade (2001)¹⁶.

¹⁶ “História da criação da habilitação em Letras Hispano-portuguesas na Universidade Estadual de Londrina”. Disponível em: http://www.uel.br/com/noticiadigital/index.php?arq=ARQ_art&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=1&FWS_N_Texto=283

Toda e qualquer alteração no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve seguir critérios e cronogramas específicos para elaboração e aprovação junto à Câmara de Graduação e/ou instância superior, devidamente encaminhada pelo Colegiado de Curso e representada por seu Coordenador ou vice.

1.4.3 A Língua Espanhola no Curso de Graduação

No processo de formação inicial, a graduação - na modalidade licenciatura única-, o aluno estabelece contato direto com a língua espanhola desde o início do curso. As disciplinas, ministradas em espanhol, além de conteúdo linguístico fundamental, também apresentam a origem, a unidade e a diversidade desse idioma, oriundo da Espanha e enraizado na América como consequência de um complexo processo de colonização e expansão linguístico-cultural. O rico e denso histórico literário e suas obras, tanto da literatura espanhola como da hispano-americana é abordado em disciplinas específicas a partir do terceiro ano.

Nesse contexto socioeducativo, as possíveis crenças¹⁷ relacionadas à aprendizagem do E/LE são postas à prova em sala de aula, durante a interação entre professor/aluno/professor, aluno/aluno e/ou com as atividades propostas e realizadas em cada uma das disciplinas teóricas e práticas.

O atual currículo foi implantado em 2010. As alterações no PPC, em relação ao anterior, foram realizadas visando à (re)adequação das disciplinas no que se refere à distribuição nas séries, inclusões e/ou exclusões, com base nos estudos e propostas dos membros da Área de Espanhol, discutidos e aprovados pelo conselho departamental. O documento que atesta as alterações é a Resolução CEPE/CA 0276/2009. A Grade do Curso, estabelecida a partir de 2010, ficou assim constituída:

¹⁷ Segundo Barcelos (2004, p. 132) “[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Quadro 4 - Grade 1ª Série

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	OFERTA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁTICA	
6LET059	Linguística	A	120	-	120
6LEM063	Introdução à Metodologia de Pesquisa	A	-	60	60
6LEM064	Gramática da Língua Espanhola I	A	60	-	60
6LEM065	Língua Espanhola I	A	-	180	180
6LEM066	Unidade e Diversidade da Língua Espanhola	A	60	-	60
6LET060	Produção de Texto I	A	-	60	60
6SOC0117	Língua e Sociedade	A	60	-	60
TOTAL			300	300	600

Fonte: Universidade Estadual de Londrina (2014b).

Quadro 5 - Grade 2ª Série

CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	OFERTA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁTICA	
6LET094	Libras	A	-	60	60
6LEM067	Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira	A	120	-	120
6LEM068	Gramática da Língua Espanhola II	A	60	-	60
6EDU129	Educação para a Inclusão	A	60	-	60
6LEM069	Língua Espanhola II	A	-	120	120
6LEM070	Teoria do Texto Literário	A	120	-	120
6FIL106	Filosofia e Linguagem	A	60	-	60
SUB-TOTAL			420	180	600
FORMAÇÃO LIVRE			-	-	70
TOTAL			420	180	670

Fonte: Universidade Estadual de Londrina (2014b).

Quadro 6 - Grade 3ª Série

CÓDIGO	NOME	OFERTA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁTICA	
6LEM071	Gramática da Língua Espanhola III	A	60	-	60
6LEM072	Literatura Espanhola I	A	60	-	60
6LEM073	Literatura Hispano-Americana I	A	60	-	60
6LEM074	Prática do Ensino da Língua Espanhola I	A	-	60	60
6LEM075	Práticas Oraís e Escritas em Língua Espanhola	A	-	60	60
6LEM076	Língua Espanhola III	A	-	120	120
6EST111	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I	A	-	160	160
SUB-TOTAL			180	400	580
OPTATIVA I			-	-	60
FORMAÇÃO LIVRE			-	-	70
TOTAL			180	240	710

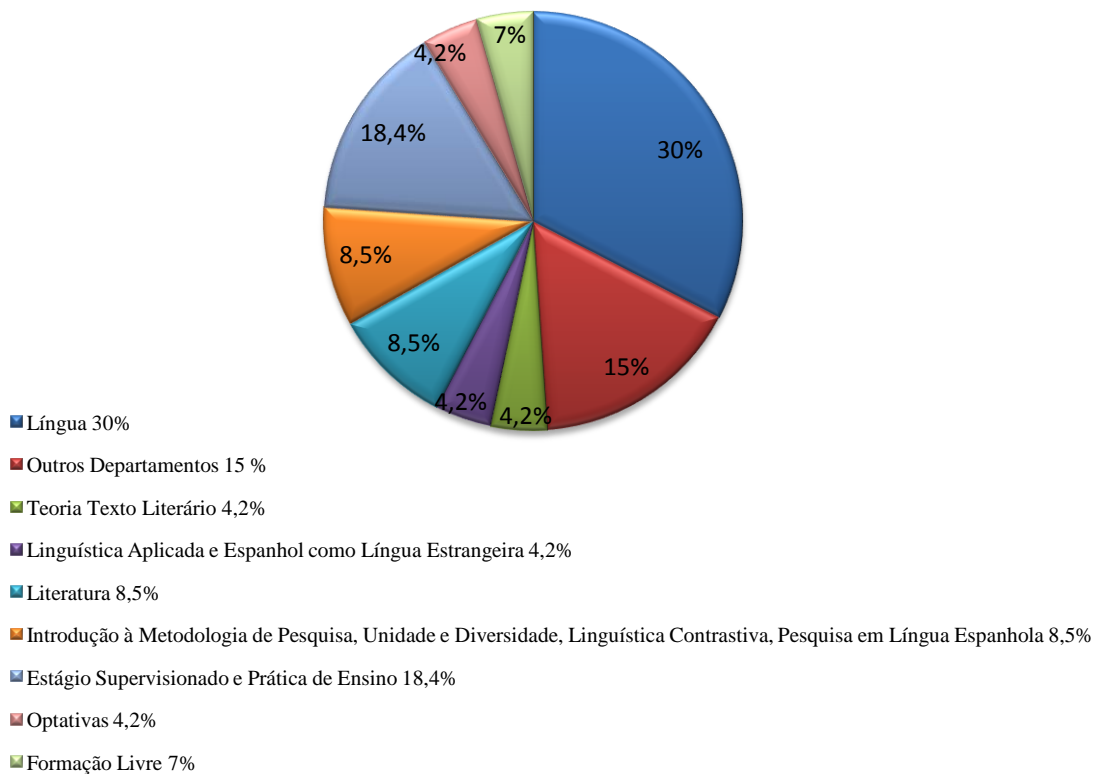
Fonte: Universidade Estadual de Londrina (2014b).

Quadro 7 - Grade 4ª Série

CÓDIGO	NOME	OFERTA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
			TEÓRICA	PRÁTICA	
6LEM077	Língua Espanhola IV	A	-	120	120
6LEM078	Gramática e Ensino de Língua Espanhola	A	-	60	60
6LEM079	Linguística Contrastiva	A	60	-	60
6LEM080	Literatura Espanhola II	A	60	-	60
6LEM081	Literatura Hispano-Americana II	A	60	-	60
6LEM082	Prática do Ensino da Língua Espanhola II	A	-	60	60
6EST112	Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II	A	-	240	240
6LEM083	Pesquisa em Língua Espanhola	A	-	60	60
SUB-TOTAL			180	540	720
OPTATIVA II			-	-	60
FORMAÇÃO LIVRE			-	-	60
TOTAL			180	540	840

Fonte: Universidade Estadual de Londrina (2014b).

Ao observar cada uma das grades e o total de **2.820 horas** do curso, podemos estabelecer as seguintes porcentagens:

Gráfico 1 – Porcentagem de carga horária por disciplinas

Fonte: Da autora.

Com relação às informações contidas no gráfico anterior, podemos depreender que:

- 30% ou 840 horas são destinadas ao conhecimento da língua espanhola. Horas somadas entre as disciplinas de Língua Espanhola I, II, III, IV (da primeira à quarta série), sendo 180 horas na primeira e 120 horas nas demais; Gramática da Língua Espanhola I, II, III (da primeira à terceira série), com 60 horas em cada uma das séries; Gramática e Ensino de Língua Espanhola (quarta série), com 60 horas e Práticas Orais e Escritas em Língua Espanhola (terceira série), com 60 horas.
- 15% ou 420 horas referem-se às disciplinas ministradas em português por docentes de outros departamentos: Linguística, com 120 horas (LET), Produção de Texto I, com 60 horas (LET) e Língua e Sociedade, com 60 horas (SOC), primeira série; Educação para a Inclusão, com 60 horas (EDU), Filosofia e Linguagem, com 60 horas (FIL) e Libras, com 60 horas (LET), na segunda série.
- 4,2% ou 120 horas são atribuídas à Teoria do Texto Literário ministrada em português, por docente do Departamento LEM para os cursos de espanhol, inglês e francês.
- 4,2% ou 120 horas correspondem à Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira, na segunda série. Disciplina cujo conteúdo interage diretamente com a disciplina de Estágio Supervisionado, na terceira série.
- 8,5% ou 240 horas dedicadas ao ensino da literatura, sendo 60 horas para Literatura Espanhola I, na terceira série, e II na quarta série; 60 horas para Literatura Hispano-Americana I, na terceira série, e II na quarta série.
- 8,5% ou 240 horas referem-se às disciplinas de Introdução à Metodologia de Pesquisa, com 60 horas e Unidade e Diversidade da Língua Espanhola, com 60 horas, na primeira série; Linguística Contrastiva, com 60 horas, e Pesquisa em Língua Espanhola, também com 60 horas, na quarta série.
- 18,4% ou 520 horas correspondem às disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I, na terceira série, com 160 horas, e Estágio II, na quarta série, com 240 horas, com um total de 400 horas; mais 120 horas referentes às disciplinas de Prática do Ensino de Língua Espanhola I, na terceira série, e II na quarta, com 60 horas em ambas as séries.

- 4,2% ou 120 horas destinadas à matrícula em disciplinas optativas oferecidas pelo curso, sendo uma disciplina de 60 horas na terceira série e outra, também de 60 horas, na quarta.
- 7% ou 200 horas são destinadas à Formação Livre, carga horária a ser cumprida pelo aluno por meio de participação em projetos, eventos e disciplinas especiais, com 70 horas previstas na segunda série, 70 na terceira e 60 na quarta.

No tocante ao estágio, as disciplinas e a carga horária do curso destinada a essa etapa começam na terceira série, com o Estágio Supervisionado I e o Estágio Supervisionado II, na quarta série. Entretanto, ressaltamos que o processo de estágio conta com mais uma disciplina específica para a formação do professor de espanhol: a disciplina de Prática do Ensino de Língua Espanhola I, na terceira série e Prática do Ensino de Língua Espanhola II, na quarta. Esse conjunto de disciplinas tem o objetivo de preparar o aluno para a docência, de forma teórica e prática, conforme podemos depreender por meio das ementas:

- 6LEM074 - Prática do Ensino de Língua Espanhola I – 3º Ano:
“Estudo e reflexão das teorias, abordagens e métodos de ensino da Língua Espanhola. Observação e aplicação no contexto educacional.”
- 6LEM082 - Prática do Ensino de Língua Espanhola II – 4º Ano:
“Estudo e reflexão da atuação docente em diversos contextos. Reflexão crítica da ação pedagógica.”

Essas disciplinas são fundamentais para a preparação do estagiário, entretanto, a carga horária de 60 horas pode ser questionada quanto à suficiência se relacionada ao universo que abrange. Por essa razão, um suporte e um diálogo bastante produtivo tem sido estabelecido com a disciplina da segunda série, Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira, cujo trabalho docente tem se integrado ao proposto nas séries seguintes. Valendo-nos de nossa prática e experiência acadêmicas, como ponto de partida para a argumentação, podemos afirmar que a integração só é detectada e vantajosa, quando os vários instrumentos e os responsáveis pelas disciplinas se afinam nos procedimentos e na tomada de decisões em benefício do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, destarte, que o coletivo só é edificado com o agir consciente de cada um dos indivíduos envolvidos no processo de formação acadêmica.

1.4.4 O Processo de Estágio Supervisionado I: 3ª Série

A base do estágio, na série, está na disciplina 6EST111, Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I, com a seguinte ementa: “Estágio Supervisionado. Observação e Prática de Ensino. Investigação Pedagógica”.

A ementa, em número reduzido de palavras, condensa atividades e procedimentos para os quais são destinadas 160 horas cuja distribuição é apresentada no quadro a seguir, segundo o programa da disciplina, em 2012, ano de nossa atuação na turma e cujos alunos se tornaram nossos informantes. A distribuição da carga horária nesse ano, e nos subsequentes, ocorreu segundo critérios da equipe de metodologia da área de espanhol, com o propósito de propiciar ao aluno, estagiário, a oportunidade de realização de cada uma das fases do processo, com tempo, condições adequadas e necessárias e, conseqüentemente, campo disponível para a realização do estágio.

Quadro 8 - Distribuição da Carga Horária de Estágio Supervisionado I - 2012

Atividades	Carga horária 2012
Conteúdo teórico em sala de aula / Grupos de estudos	48 horas
Observação de aulas	30 horas
Elaboração de relatório final de observação (RE)	15 horas
Preparação de plano de aula e material didático para as regências	20 horas
Regências	03 horas
Orientação para as diferentes etapas do estágio (atendimento individual)	44 horas
Total	160 horas

Fonte: Programa da disciplina 6EST111, para 2012

O programa e o cronograma da disciplina são apresentados e discutidos com os alunos no momento em que esclarecemos e explicamos todo o processo a ser realizado, no ano letivo. Nas turmas e aulas subsequentes, são apresentados REs de anos anteriores com a finalidade de que os alunos se familiarizem com o gênero, os procedimentos e com o resultado escrito, fruto do ano acadêmico da disciplina e da atuação no contexto escolar, previamente consultado e distribuído entre os alunos da turma. Essa distribuição de contextos, instituições, turmas no CELEM para observação e regências acontece segundo a disponibilidade da instituição e do docente responsável, o qual é denominado, no processo de estágio, como Orientador do Campo de Estágio.

Reiteramos nossa posição acerca da tarefa de formar um profissional, ainda que conste das ementas, não é função exclusiva das disciplinas de Prática e/ou Estágio, uma vez que todas as disciplinas que compõem o curso de licenciatura têm a mesma finalidade: formar

um professor de E/LE. Por conseguinte, a incorporação do objetivo¹⁸ maior, o do curso, deve ser internalizada por todos, não delegando a formação geral do profissional docente somente aos docentes responsáveis pelo estágio, ou seja, os professores supervisores¹⁹.

1.4.5 Os Caminhos do Espanhol na UEL

Embora tenhamos trilhado, como parte do corpo docente da área, um caminho estreito na conquista de espaço e manutenção do curso na UEL, vemos que ainda temos duas grandes metas para as quais demandam esforços de cada um dos docentes.

A primeira refere-se à prática e à interação do corpo docente. Afora questões de personalidade e objetivos acadêmicos individuais, é necessário que a interação e a integração entre todas as disciplinas ocorram além daquelas que se referem à Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira, Prática do Ensino da Língua Espanhola e Estágio Supervisionado I e II.

O aluno não pode, por um lado, discutir textos acadêmicos e propostas de ensino integradoras que promovam a interação do conhecimento e, por outro lado, fazer parte de uma prática pedagógica que reflita uma realidade contraditória. Essa observação não é nova e nem é transferida para o papel pela primeira vez. Tomamos como comprovação as palavras de Zorzo-Veloso (2012, p.193):

Nosso projeto político pedagógico (PPP) demonstra claramente, pelo quadro de disciplinas, um fazer distanciado do dizer/falar, pois as disciplinas são separadas em áreas que chamarei de “duras” e “aplicadas”. Esta divisão denota uma responsabilidade fragmentada pela formação dos professores, já que deixa a cargo de alguns a transmissão dos conhecimentos lingüísticos e de outros os conhecimentos didático-pedagógicos. Esta separação entre as disciplinas implica, ainda que de maneira implícita, em um não comprometimento daqueles que estão responsáveis pelas disciplinas pedagógicas e, por sua vez, o descomprometimento dos que atuam com estas disciplinas pela formação lingüística e literária de seu aluno. Ou seja, voltamos a uma universidade compartimentalizada, na qual cada docente preocupa-se exclusivamente com sua disciplina (em alguns lugares, chamada cátedra), esquecendo-se de que todos estão envolvidos no processo de formação dos futuros professores da Educação Básica e/ou de outros contextos de atuação docente de uma língua estrangeira no Brasil.

¹⁸ Objetivo do Curso: [...] formar professores para atuar nas áreas de Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, no Ensino Fundamental e Médio, capazes de aliar a formação teórica com a prática profissional, de forma crítica e reflexiva. (Conforme Resolução CEPE/CA 276/2009).

¹⁹ Essa denominação é atribuída ao professor responsável pela disciplina de estágio e/ou àqueles docentes que tenham, sob sua responsabilidade, a orientação e a supervisão de estagiários.

Essa citação reflete o pensamento e a convicção de uma formadora de professores do curso ao qual pertence nosso *corpus*. No entanto, o currículo ideal ou próximo de uma formação mais integrada no que se refere ao diálogo entre as disciplinas depende de vários aspectos, alguns já evidenciados. Para nós, o engajamento do grupo é fundamental. Congregar opiniões tem sido uma constante em nossa história educacional, não só institucional, mas nacional.

A segunda meta depende da primeira e de outras instâncias institucionais e governamentais. Referimo-nos ao discurso em favor da língua espanhola, de fato. Somos interpelados e influenciados pelos acontecimentos e dependentes de políticas, burocracias e legislações. Porém, somos também agentes em uma instituição de ensino reconhecida por seu valor e trabalho.

Toda essa exposição nos remete às palavras de Chaguri (2010, p.235)

Infelizmente, ainda não se estabeleceu uma articulação política do ensino de LE entre população em geral, legisladores e comunidade acadêmica com o propósito de se produzir discursos e práticas significativas, para criação e/ou efetivação de uma política educacional consistente que centre seus objetivos e compactue de uma mesma linguagem entre os sujeitos que compõem esse cenário. Só será possível estabelecer uma formação e capacitação de professores tornando viável um programa de política de ensino de LE, que seja capaz de construir uma orientação nacional coletiva na área da educação de língua estrangeira moderna.

Essas considerações demonstram que estamos em um processo trabalhoso e incoerente, muitas vezes, entre as partes que o envolvem. De todas as formas, somos uma parcela com a intenção de levar nossos futuros professores à reflexão de seu agir nesse contexto instável do E/LE. Entretanto, possuímos um histórico documentado e comentado por profissionais, estudiosos, pesquisadores e autores responsáveis e preocupados com a influência do passado no presente e com a concretização de ações no presente, para um futuro proveitoso no campo do E/LE.

PARTE II

CAPÍTULO 2 – FACES DAS COMPETÊNCIAS

Este capítulo tem como foco a *competência discursiva* (CD), no entanto, antes de abordá-la, esclarecemos que o termo *competência* tem sido alvo de discussões quanto ao significado e abrangência, em função do escopo daqueles que o utilizam, relacionando-o a diferentes objetivos e contextos.

Nosso interesse está voltado para a área da educação, em sentido amplo, dessa forma, tomamos como suporte as informações contidas no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS, 2001). Nessa publicação, encontram-se as teses defendidas e pautadas no desenvolvimento humano e na compreensão mútua entre os povos, com vistas à concretização da democracia e à superação das tensões típicas deste século, entre: o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, soluções em curto e longo prazo, a competição e a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem e, por fim, entre o espiritual e o material.

Essa menção deve-se ao fato de ser nesse contexto de opostos, confrontos, desigualdades, busca de valores e equilíbrio social que a educação deve atuar, com base em quatro aprendizagens, ou pilares do conhecimento, sendo eles: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a viver juntos’ e, conseqüentemente, ‘aprender a ser’. Essa perspectiva estende-se a todas as disciplinas e está presente como pano de fundo nos documentos governamentais, como as propostas e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998; 2000), os quais trouxeram à luz antigas discussões e novos estudos acerca dos termos: *competência*, *capacidade* e *habilidade*, no cenário nacional.

Com relação ao termo *competência*, elencamos alguns pontos de vista. Para Perrenoud (1999, p.7), autor de referência nos estudos dessa área, a competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nas palavras de Morato (2008, p.39), a competência

tomada como habilidade intrínseca dos indivíduos ou como capacidade desenvolvida socialmente, tida como inata ou adquirida, [...] tem trazido conseqüências teóricas e ganhos heurísticos importantes para a lingüística, inscrevendo-se no rol de categorias com as quais a ciência da linguagem tem procurado enfrentar o desafio de decifrar seu próprio objeto, isto é, a língua e seu funcionamento. Ela comparece, de uma maneira ou de outra, nos

esforços realizados em vários domínios da ciência da linguagem (tais como a psicolinguística, a sociolinguística, a neurolinguística, a semântica, a análise da conversação etc.) para a arbitragem de relações entre significação linguística e processos de significação não-verbais, entre linguagem e metalinguagem, entre linguagem e cognição, entre linguagem e interação social.

A autora relaciona *competência* à *capacidade* e salienta o alcance do termo e seu envolvimento direto com a concepção de língua e de uso. Nesse mesmo caminho de entendimento e evidenciando a interação e a integração do individual e do coletivo, Cruz (2002, p.29) afirma que competência

é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola. [...] implica, portanto, em operacionalizar conhecimentos, atitudes e valores. É uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade.

Na concepção de Perrenoud *et al.* (2002, p.19), para o reconhecimento de uma competência não basta a identificação de situações a serem controladas, de problemas e de decisões, é necessário que haja demonstração de saberes, capacidades, esquemas de pensamento e de orientações éticas pertinentes. Acrescentam, ainda, que a definição atual de competência baseia-se na aptidão para enfrentar situações equivalentes à mobilização de recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. No entanto, alguns desses recursos são construídos por meio da prática, ou ainda, os ‘saberes de experiência’.

Machado (2005, p.145) também afirma que “uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”.

Os saberes e as competências são duas noções que permeiam o âmbito educativo, sendo que a primeira é mais antiga e menos questionada em função do domínio de consensos acerca da transmissão de saberes ou conhecimentos e *savoir-faire*²⁰ pela escola; já a segunda foi introduzida no meio escolar no final do século XX (ROPÉ, 1997, p.69).

²⁰ Segundo definição do *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, disponível em: <http://www.cnrtl.fr/definition/savoir-faire>, acesso em 12.03.2015: No original: “*Pratique aisée d'un art, d'une discipline, d'une profession, d'une activité suivie; habilité manuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé*”. Tradução: “Prática de uma arte, uma disciplina, uma

A integração da noção de competência no Brasil teve início com a Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394, por meio da qual se introduziu a definição de identidade do Ensino Médio (EM) e a separação da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica. A LDB define como finalidade da educação o desenvolvimento nos educandos de conhecimentos e habilidades necessários para exercer a cidadania e o ingresso no mundo laboral (RAMOS, 2011, p.125-7).

O conceituado pelos autores permite-nos considerar que, na concepção de *competência*, o termo *capacidade* é considerado como parte integrante daquele e não como correspondente em significado. Podemos inferir, portanto, que no contexto de aprendizagem de uma LE o engajamento do aprendiz no processo, a motivação extrínseca e intrínseca aliados à mobilização de saberes à prática do idioma, não somente em espaço formal, constituem o caminho para a consecução do objetivo de dominar uma língua e saber usá-la, conseqüentemente. Nesse aspecto, é que passamos a discorrer a respeito de outro termo explorado e discutido na literatura específica: *habilidade*.

2.1 COMPETÊNCIA E HABILIDADE

Alguns estudos tratam de estabelecer diferença e/ou correspondência entre os termos *competência* e *habilidade*. Segundo Macedo (1999, p.10), depende do recorte que se considere e explica:

Resolver problemas, por exemplo, é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades.

Nesse nível de argumentação, o autor resume que “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular,

profissão, uma atividade contínua; habilidade manual ou intelectual adquirida pela experiência, pela aprendizagem, em uma determinada área” (Profa. Dra. Laura Taddei Bramdini - UEL). De acordo com Perrenoud (1999, p.27), quanto à noção alcançada pela expressão, conforme o texto e o locutor: a) um *savoir-faire* já existe no estado prático, sem estar sempre ou imediatamente associado a um conhecimento procedimental. No entanto, se corresponder a um conhecimento procedimental, poderá gerar, por automatização, uma simplificação e um enriquecimento progressivos. Inversamente, um procedimento pode resultar da codificação de um saber-fazer preexistente no estado prático. b) Todo *savoir-faire* é uma competência; porém, uma competência pode ser mais complexa, aberta, flexível do que um saber-fazer e estar mais articulada com conhecimentos teóricos. c) Um *savoir-faire* pode funcionar como recurso mobilizável por uma ou mais competências de nível mais alto.

específica”. Em estudo contemporâneo, acerca da discussão em torno da tarefa de conceituar esses termos, Perrenoud (1999, p.3) afirma:

[...] é mais fecundo descrever e organizar a diversidade das competências do que debater para estabelecer uma distinção entre *habilidades* e *competências*. Decidir se temperar um prato, apresentar condolências, reler um texto ou organizar uma festa são habilidades ou competências teria sentido se isso remetesse a funcionamentos mentais muito diferentes. Mas não acontece dessa maneira. Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar, regular e adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas.

Para o autor, os termos se imbricam em suas funções ou se complementam, esclarece, ainda, que nem sempre podemos estabelecer uma conceituação, quando esta se refira às ações ou aos procedimentos realizados pelo ser humano, de forma objetiva ou subjetiva.

Essa característica dinâmica ou campo de abrangência das competências possibilitou estudos como os de Ribas (2000), que realizou uma pesquisa bibliográfica com a intenção de observar e refinar as definições do termo competência. Para tanto, com base nos estudos de Dugué (1994), Bordallo e Ginestet (1993), Ribas (2000, p. 124-6), apresenta as concepções resultantes para:

- a) Competência
 - Conjunto de saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-agir, necessários, ao longo do tempo, para o exercício de uma profissão; inclui-se aqui, nas palavras dos autores, por considerar-se que também faz parte do conjunto de saberes, o fazer saber.
 - Capacidade de utilizar os conhecimentos e as habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional.
 - Capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências adquiridas para desempenhar bem os papéis sociais.
 - Capacidade para aplicar habilidades, conhecimentos e atitudes em tarefas ou combinações de tarefas operacionais.
- b) Capacidades
 - Potencialidades a serem desenvolvidas independentemente de conteúdos.
- c) Habilidades
 - Atributos relacionados a dimensões diferenciadas: cognitivas, motoras e atitudinais.

As habilidades podem ser categorizadas de diferentes maneiras: habilidades básicas (falar, ouvir, ler, escrever, calcular), habilidades cognitivas (pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, perceber com acuidade, saber como aprender, raciocinar), e qualidades pessoais (responsabilidade, auto-estima, sociabilidade, autogerenciamento, integridade/honestidade, disciplina).

Tudo aquilo que possibilita maior transferência de aprendizagem. Não são inatas, são desenvolvidas ao longo de um processo educativo, seja ele formal ou informal.

Ribas (2000) acrescenta que uma determinada competência não irrompe do vazio, já pronta e finalizada, senão que se constrói nas ações, nas tomadas de decisões e nas tentativas. Além disso, o desenvolvimento ocorre em gradação e pode atingir a automação, transformando-se em esquema complexo. Salientamos que há, ainda, autores que usam os termos *competência* e *capacidade* como sinônimos.

Para nós, o desenvolvimento de habilidades, em diferentes níveis, possibilita a competência do indivíduo em uma determinada área de atuação. Relacionando essa afirmação à área de ensino e aprendizagem de LE, podemos afirmar que os aprendizes devem ser expostos a atividades diversificadas na aplicação e contínuas na execução, para que tenham condição de desenvolver habilidades específicas do campo da linguagem, mantendo atenção às necessidades do grupo de aprendizes.

Entendemos que é a partir desse desenvolvimento que o aprendiz, o aluno de LE, alcança a *competência comunicativa* (CC), expressão e conceituação tratadas no próximo tópico, à luz da Linguística Aplicada.

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA (CC)

A expressão CC apresenta amplo histórico de sua origem e conceituação. No processo de ensino e aprendizagem de uma LE, a visão de língua internalizada pelo professor é fundamental, pois é essa concepção que orientará, de forma consciente ou não, a prática docente, que deve se sustentar em uma base teórica. Segundo Oliveira (2007, p.61-2), essa base pode pertencer a duas teorias: a *estruturalista* e a *comunicativa*.

A primeira alicerça-se no conceito de *competência linguística* (CL) de Noam Chomsky, e a segunda no conceito de CC, por meio das contribuições de Dell Hymes, Henry Widdowson, Merrill Swain e Michel Canale. Certamente, a escolha de uma ou outra acepção e corrente teórica implica no desenvolvimento de todo o processo didático-pedagógico docente e na aprendizagem discente.

Santos Gargallo (1999, p.3) esclarece que a aplicação do conceito de CC no contexto do processo de ensino e aprendizagem de L2 ou LE, na década de setenta, acarretou mudanças na orientação do ensino. O conceito origina-se a partir de uma tradição etnológica e filosófica, que tem como foco o estudo da língua em uso e não de forma descontextualizada;

diferente da visão mantida até esse momento em que prevalecia o modelo do estruturalismo, a priorização da língua como sistema hierárquico de estruturas linguísticas e que tinha na aprendizagem o resultado de estímulo-resposta, o condutismo ou behaviorismo.

Hymes (1995, p.30) explanou os antecedentes da origem do termo CC e a dicotomia basilar da linguística de Saussure “tal como geralmente se interpreta, a *langue* era a base privilegiada da escritura e a *parole* o terreno residual da variação (entre outras coisas)²¹”. O autor retoma a concepção de Chomsky, que relaciona sua visão de competência e atuação aos estabelecidos por Saussure acerca da *língua* e da *fala*, porém reforça seus próprios conceitos ao considerar a língua mais que inventário sistemático de item até reconstruir a concepção humboldtiana de processos subjacentes. Hymes (1995, p.38) afirma:

Tomarei a *competência* como o termo mais geral para a capacidade da pessoa. (Esta escolha é no seu espírito, ainda que seja contra a visão no momento presente, de interesse para a teoria lingüística no que diz respeito à capacidade subjacente). A competência depende tanto do conhecimento (*tácito*) como do uso (*capacidade*). O *conhecimento* é diferente da competência (como parte desta), como da possibilidade sistêmica (com a que mantém uma relação empírica). [...] Ao falar de competência resulta especialmente importante não separar os fatores cognitivos dos afetivos e volitivos no que diz respeito ao impacto da teoria na prática educativa [...]²². (grifos do autor).

A citação reforça a ideia de que o desenvolvimento da competência por parte dos aprendizes é individualizado, pois cada um deles apresenta ritmo e características particulares de aprendizagem, em função de aspectos tais como crenças, idade, contexto, motivação, autonomia, diferenças cognitivas e nível de interlíngua²³.

Hymes (1995, p.37) defendeu a redefinição de *competência linguística* proposta por Chomsky e cunhou a expressão *competência comunicativa*, para a qual apresentou quatro formas ou questionamentos para reconhecer a CC:

²¹ No original: [...] tal como generalmente se interpreta, la *langue* era la base privilegiada de la estructura, y la *parole* el terreno residual de la variación (entre otras cosas).

²² No original: Tomaré la competencia como el término más general para la capacidad de la persona. (Esta elección es en su espíritu, aunque sea contra la letra en el momento presente, de interés para la teoría **lingüística** en lo que respecta a la capacidad subyacente.) La competencia depende tanto del conocimiento (*tácito*) como del uso (*capacidad*). El **conocimiento** es distinto tanto de la competencia (como parte de ésta), como de la posibilidad sistêmica (con la que mantiene una relación empírica). [...] Al hablar de competencia resulta especialmente importante no separar los factores cognitivos de los afectivos y volitivos en lo que respecta al impacto de la teoría en la práctica educativa [...].

²³ Sistema lingüístico em construção que está entre uma língua e outra. No original: [...] sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra (DURÃO, 2007, p.23).

- 1- Se (e em que grau) algo resulta formalmente *possível*.
- 2- Se (e em que grau) algo é *factível* em virtude dos meios de atuação disponíveis.
- 3- Se (e em que grau) algo resulta *apropriado* (adequado, afortunado, satisfatório) em relação ao contexto em que se utiliza e avalia.
- 4- Se (e em que grau) algo se acontece na realidade, se efetiva verdadeiramente e o que isso acarreta.

Um exemplo lingüístico: uma frase pode ser gramaticalmente correta, estilisticamente confusa, socialmente diplomática e de uso pouco frequente.²⁴ (Grifos do autor)

Almeida Filho e Franco (2009, p.6) discorrem acerca dessa proposta e afirmam que “[...] embora a teoria de Hymes não seja voltada especificamente para o ensino de línguas, ela influenciou imensamente os teóricos da área acadêmica de AELin²⁵ e linguistas aplicados [...], nas décadas de 70 e 80”.

Para Canale (1995, p. 63-4), o termo CC, introduzido por Hymes,

[...] desfrutou de uma crescente popularidade entre professores, pesquisadores e outras pessoas interessadas na linguagem. No campo da pedagogia de uma segunda língua (e estrangeira) esse interesse geral na linguagem como comunicação é visto como um promissor desvio da consideração mais limitada e ainda popular da linguagem como gramática. [...] inclusive na lingüística aplicada também se encontra confusão e falta de consideração de muitas das noções básicas incluídas nesse conceito. O ponto de vista adotado aqui é que a atual discordância na conceituação, pesquisa e aplicação na área da pedagogia comunicativa da linguagem se deve em grande parte ao fracasso para idealizar e desenvolver um marco teórico adequado²⁶.

Canale (1995) esclarece também que a proposta teórica sobre CC fundamenta-se nas pesquisas realizadas por Canale e Swain (1980, apud CANALE, 1995) e outros trabalhos realizados na área. O autor apresenta a proposta com quatro áreas de competência elencadas no quadro a seguir.

²⁴ No original: 1- Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible. 2- Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles. 3- Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa. 4- Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva.

²⁵ Aprendizagem e Ensino de Línguas.

²⁶ No original: [...] ha disfrutado de una creciente popularidad entre profesores, investigadores y otras personas interesadas en el lenguaje. En el campo de la pedagogía de una segunda lengua (y extranjera) ese interés general en el lenguaje como comunicación es visto como una prometedora desviación de la consideración más limitada y todavía popular del lenguaje como gramática. [...] aun en la lingüística aplicada uno también encuentra confusión y falta de consideración de muchas de las nociones básicas incluídas en este concepto. El punto de vista adoptado aquí es que el actual desacuerdo en la conceptualización, investigación y aplicación en el área de la pedagogía comunicativa del lenguaje se debe en gran medida al fracaso para idear y desarrollar un marco teórico adecuado.

Quadro 9 - Competência Comunicativa - CC

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	GRAMATICAL	Domínio do código linguístico verbal ou não verbal. Incluídas as características e regras da linguagem: vocabulário, formação de palavras e frases, pronúncia, ortografia e semântica.
	SOCIOLINGUÍSTICA	Compreensão e uso adequados de expressões, de acordo com os participantes da interação, a intenção e o contexto sociolinguístico.
	DISCURSIVA	Modo de integração de formas gramaticais e significados na produção de textos orais e escritos em diferentes gêneros.
	ESTRATÉGICA	Domínio e uso de estratégias na comunicação verbal ou não verbal, para efetivação da comunicação.

Fonte: Adaptado de Canale (1995, p. 66-70).

Canale (1995) reforça que não há relevância de uma competência em relação à outra, devendo o aprendiz de uma LE integrá-las para a obtenção de resultado satisfatório no aprendizado. Em relação a essas áreas, propostas por Canale e Swain (1980), Silva (2004, p.9) pondera:

O objetivo desses dois autores, segundo Freire (1989:8-9), era o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala-de-aula. A noção de desempenho embutida no conceito de Hymes através da expressão “capacidade para usar” não aparece no modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain. A “capacidade para usar” de Hymes corresponde ao que esses autores chamam de desempenho comunicativo, traduzido na realização e interação das competências mencionadas em seu modelo, na produção e compreensão dos enunciados.

As quatro áreas ou competências propostas são classificadas como *subcompetências* por Santos Gargallo (1999, p.37), e Ferreira (2007, p.47) interpreta essas *subcompetências* como

[...] um relógio ou um quebra-cabeças montado representa, metaforicamente, a competência comunicativa e cada peça da máquina que integra o relógio e o faz funcionar ou cada peça do quebra-cabeças pode ser interpretada, por extensão, como os elementos necessários que, somados, possibilitam a aquisição da competência na LE alvo. [...] Portanto, as peças seriam as subcompetências que integram a competência comunicativa, instrumentalizando o aprendiz para (inter)agir ativamente em qualquer tipo de situação ou contexto comunicativo real.

São, portanto, essas *subcompetências* que determinam o processo de ensino e aprendizagem na aula de E/LE (GELABERT; BUESO; BENÍTEZ, 2002, p.9). Partilhando dessa linha de pensamento, a CC deve englobar *competência e desempenho*, uma vez que, na prática, não é possível separá-los, pois a *competência*, segundo Silva (2004, p.13-4)

[...] se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do desempenho. [...] pode ser definida, portanto, como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (aquilo que eu conheço e me permite “fazer”) e o desempenho, por sua vez, como alguma coisa que esse indivíduo “faz” com esse conhecimento (aquilo que eu ‘faço’), conhecimento este que compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Inclui ainda as noções de conhecimento do mundo (conhecimentos gerais e conhecimentos específicos sobre assuntos, tópicos e áreas) e de competência, no seu sentido clássico, chomskyano; e componentes afetivos (emoção, paixão, cólera, ansiedade, etc.), reunindo especialmente a contribuição de Hymes (1972), Canale e Swain (1980); Canale (1983); Bachman (1990, 1991) e Almeida Filho (1993) [...].

A conceituação aqui apresentada desde a competência linguística à CC permitiu observar a evolução dos posicionamentos teóricos, assim como o sucedido com o termo *competência* esclarecido anteriormente. Almeida Filho e Franco (2009, p.14), em estudo acerca da CC e seu histórico de conceituação, analisam

as três mais recentes representações da Competência Comunicativa de Celce-Murcia (2008), Cantero (2008) e Almeida Filho (2009), notamos que elas se diferenciam no sentido de que Cantero (2008) toma a competência estratégica como o centro da CC, considerando-se os recursos que o falante utiliza para relacionar seus conhecimentos, saberes e habilidades. Já Celce-Murcia, na sua representação, mostra que a competência discursiva como o centro da CC, refere-se à seqüência, seleção e arranjo de palavras, estruturas e declarações para uma mensagem completa (p.46). Por sua vez, Almeida Filho considera a Competência Linguística [...] como subordinada à comunicação, mas ao mesmo tempo a base sem a qual não se desenvolvem as outras sub-competências.

Os autores destacam que os estudos que tratam de definir a CC terminam por concordar com Hymes (1971), com a afirmação de que não se adquire uma língua fora do contexto social.

Observamos que alguns autores usam os termos *competência textual* e *competência comunicativa* como sinônimos, tanto na oralidade como na escrita. Neis (1982, p.48) esclarece que a Linguística Textual usava o conceito de *competência de comunicação* com relação à *competência textual*, a qual “é interpretada como a capacidade de agir lingüísticamente no âmbito de um ato de comunicação, realizado mediante o componente *texto*”. O autor acrescenta que em função das análises realizadas por vários autores, quanto à leitura ou recepção de textos escritos, a *competência textual* pode ser denominada de *competência de leitura*. Entretanto, não entendemos como termos equivalentes, senão que a *competência comunicativa* engloba a *textual* e a *discursiva*.

Acrescentamos a concepção de Travaglia [201-] expressa no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE²⁷. Segundo o autor, a *competência comunicativa*

é a capacidade do usuário da língua de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa. Portanto, é a capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. [...] Evidentemente, incluem-se aqui, na capacidade classificatória, o conhecimento e a capacidade do uso do tipo e do gênero de texto apropriado como instrumento para a interação verbal que está acontecendo. Para além do que já é dado pelas competências linguística e textual, a *competência comunicativa* acrescenta algo que tem a ver com a competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz.

Por conseguinte, não pretendemos reduzir, com esta explanação, a conceituação e a relevância da CC no campo da aprendizagem de LE; tampouco a citação de estudiosos, representantes ímpares que se debruçaram por conceituar a expressão e historiar estudos desse comportamento humano em diferentes áreas.

No entanto, restringimos um pouco mais nossa ação de detalhamento e passamos à *competência discursiva*²⁸.

2.3 COMPETÊNCIA DISCURSIVA (CD)

Para Santos Gargallo (1999, p.37), a CD é a “habilidade para a realização de diferentes tipos de comunicações ou discursos, sejam orais ou escritos [...]; para alcançar essa habilidade é fundamental que o discurso esteja coeso na forma e seja coerente no significado [...]”²⁹.

Esclarecemos que nos interessa a CD em especial, porque nossa análise tem por base textos escritos, do gênero relatório de estágio, textos redigidos por aprendizes de espanhol em processo de formação acadêmica.

Partimos do princípio de que a prática contínua e de qualidade das habilidades de expressão oral (EO) e expressão escrita (EE), em conjunto com as de compreensão oral (CO) e de compreensão escrita (CE) é um aspecto fundamental para esses aprendizes no alcance da CD, uma vez que a expressão não tem sentido sem a compreensão (BARALO, 2000, p.5).

²⁷ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>

²⁸ A partir do exposto, utilizaremos a expressão **competência discursiva** em lugar de **subcompetência**, por ser a terminologia mais usual na literatura.

²⁹ No original: [...] a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, ya sean orales o escritos [...]; para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente en el significado [...].

Segundo Travaglia [201-], seja em sentido restrito ou amplo,

A noção de *competência discursiva* pode variar conforme o sentido que se dê ao termo *discursivo*, mas, de modo mais geral, a *competência discursiva* é definida como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. [...] A *competência discursiva* pode ser vista como uma hipercompetência que engloba e afeta as competências linguística e textual, pois permite ao usuário da língua perceber que as sequências linguísticas tomadas como textos não significam por si só, mas em função também de elementos exteriores à sequência linguística, como, por exemplo, entre outros: quem diz o quê; para quem; por quê / para quê; quando (inclusive em que momento da história); onde; quais são os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa verbal; quais suas crenças, como veem os elementos do mundo de que falam em seu texto; enfim, qual a ideologia (visão de mundo e crenças) que ‘enforma’ o texto. (Grifos do autor)

Não obstante, a adequação linguística é relevante, porém não única característica para que se estabeleça a relação de comunicação entre falante/ouvinte e autor/leitor. O destaque na citação anterior comprova a afirmação de Santos Gargallo (1999), expressa no início deste tópico.

Em estudo sobre a validade do termo CD, Baltar (2004, p.224) refere-se ao ensino de LM, todavia tomamos suas considerações teóricas por entender que nos auxiliam na compreensão dessa competência. Para o autor,

A competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens. Desde a apropriação dos elementos contextuais dos gêneros textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades linguísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem: o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente.

Com relação à mobilização de recursos, Baltar (2004, p.224) complementa que

[...] esse conceito talvez se aproxime do que Perrenoud tem se referido como capacidade de *transferência*, que deveria ser o objetivo do fazer pedagógico. A capacidade de organizar e de atualizar saberes desenvolvidos dentro do ambiente discursivo escolar, nas mais variadas situações de prática social que ocorrem na sociedade, portanto dentro dos diversos ambientes discursivos (Grifo do autor)

O mesmo autor, em outro estudo, afirma que "a competência que os falantes/escritores e os ouvintes/ leitores de uma determinada língua devem desenvolver em si

é uma competência discursiva e interacionista". E ainda complementa, que a CD "é a capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a conseqüente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais" (BALTAR, 2006, p. 176.)

Percebemos que essa acepção engloba o conhecimento dos gêneros textuais, teoria que transita nos documentos oficiais e habita não só as disciplinas de LE. Voltando nosso olhar às orientações linguística e didática, para o ensino de E/LE, temos, respectivamente, as concepções do Instituto Cervantes³⁰, dicionário de termos-chave para o ensino de E/LE, e do prescrito no Marco Comum Europeu de Referência (MCER)³¹ para as Línguas, o seguinte entendimento:

a) A competência discursiva refere-se à capacidade de uma pessoa para atuar de forma eficaz e adequada em uma língua, combinando formas gramaticais e significado, para conseguir um texto fluente (oral ou escrito), em diferentes situações de comunicação. Compreende, portanto, o domínio das habilidades e das estratégias que permitem aos interlocutores produzir e interpretar textos, assim como o domínio das características próprias dos diferentes gêneros discursivos da comunidade de fala na qual a pessoa atua.

b) A competência discursiva é a capacidade do usuário ou aprendiz no que se refere à organização das orações em sequência, a fim de produzir fragmentos linguísticos coerentes. Compreende o conhecimento da organização das orações e a capacidade de controlar essa organização em relação a: temas e perspectivas; informações dadas e novas; sequência 'natural'; relação de causa e efeito (ou vice-versa); capacidade de estruturar e controlar o discurso em relação à: organização temática, coerência e coesão, organização lógica, estilo e registro, eficácia retórica e o princípio de cooperação (Grice, 1975). A organização do texto: conhecimento das regras de organização da informação da comunidade linguística com relação a, por exemplo: como se estrutura a informação nas diferentes macrofunções (descrição, narração, exposição, etc.). Como se contam as histórias, as anedotas, as piadas, etc. Como se desenvolve uma argumentação (no mundo do Direito, em debates, etc.). Como se elaboram, marcam e se organizam os textos escritos (redações, cartas formais, etc.).

Em níveis mais altos de domínio linguístico, adquire cada vez mais importância o desenvolvimento da competência do discurso: [...] Flexibilidade diante das circunstâncias, turno de fala [...], desenvolvimento de descrições e narrações; coerência e coesão.³²

³⁰http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm

³¹http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

³²*a) La competencia discursiva hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. b) La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones*

Compreendemos que ambas as concepções partem da capacidade individual para a prática linguística, no entanto, na primeira, temos uma aceção mais ampla e de acordo com o citado anteriormente. Na segunda, parte-se do domínio linguístico em nível de frase e de fragmentos, posteriormente, a concepção é ampliada com a apresentação do tópico ‘organização do texto’ e, mais adiante, é introduzida a expressão ‘competência do discurso’, a ser desenvolvida gradativamente, de acordo com o nível do aprendiz. A definição, disponibilizada *on-line* pelo Instituto Cervantes, tem base no proposto pelo MCER e outras obras relevantes. Dessa forma, podemos observar que há diferentes fontes de informação e de conceituação da CD, no âmbito da educação, do ensino de línguas estrangeiras e do E/LE.

Essas considerações permitem-nos afirmar que a tessitura de textos acadêmicos, neste caso dos REs, vai além de uma atividade de expressão escrita, pois é uma tarefa que demanda tempo, organização dos conhecimentos, das informações, das opiniões e dos resultados; um processo constituído pelo planejamento, a escritura propriamente dita e a revisão. Consequentemente, o texto das expectativas discentes e o da interpretação dos resultados refletem o domínio do espanhol pelo aprendiz.

Fernández López (1990, p.267) conceitua a CD como “[...] a capacidade de interagir linguisticamente em uma circunstância de comunicação, compreendendo ou produzindo textos com sentido, que sejam coerentes e adequados à situação e ao tema”³³. A autora acrescenta que o texto deve conter os seguintes elementos textuais: tema, coerência interna e lógica semântica, relação com o contexto de comunicação e coesão.

A partir dos esclarecimentos dos termos *competência*, *capacidade*, *habilidade* e da expressão *competência comunicativa* à *competência discursiva*, constatamos que os estudos que abordam esse tema recebem e incorporam informações de outras áreas, o que fomenta discussões e pesquisas em ordem crescente de valor e resultados. Cremos que o viés

en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de: los temas y las perspectivas; que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas; la secuencia «natural»; relaciones de causa y efecto (o viceversa), la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de: la organización temática, la coherencia y la cohesión, la ordenación lógica, el estilo y el registro, la eficacia retórica, el principio de cooperación (Grice, 1975). La organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo: Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.). Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc. Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.). Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.). En niveles más altos de dominio de la lengua, adquiere cada vez mayor importancia el desarrollo de la competencia del discurso: [...] Flexibilidad ante las circunstancias; turno de palabra [...]; desarrollo de descripciones y narraciones; coherencia y cohesión.

³³No original: “[...] la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuados a la situación y al tema”.

escolhido para esta pesquisa pode revelar o que a prática rotineira não nos permite sistematizar em termos mais amplos e em nível de discussão, além do sistema avaliativo de cada disciplina do curso de graduação. Assim, com foco determinado na pesquisa e não de ação docente, é que nos colocamos neste trabalho com intenção de apontar caminhos para a conquista da *competência discursiva* pelos discentes.

2.4 A COMPETÊNCIA DISCURSIVA EM E/LE E OS GRADUANDOS

Na expressão oral ou expressão escrita, independentemente da língua utilizada, existe não apenas o processo articulatório dos sons, o desempenho pragmático e o normativo, em um dado momento histórico-cultural e a compreensão pelo interlocutor; mas também condições para que esse processo se realize. Para que os aprendizes de uma LE possam expressar-se na língua que aprendem, é preciso, conforme observa Nauta (1987, p.83-5), que se cumpram pelo menos duas condições: as de processo e as de reciprocidade.

Com relação à condição de processo, o autor menciona que a pessoa, ao escrever, dispõe de mais tempo que a que fala. Na escrita, pode-se pensar antes de escrever, elaborar e organizar as ideias. Na fala, à medida que o discurso está sendo construído, pode-se mudar o raciocínio, alterar o curso da fala, conforme a interação, mas, geralmente, não se podem abrir pausas imensas e frequentes no meio do processo.

Com relação às condições de reciprocidade, o autor explica: para que a comunicação se mantenha, deve-se evidenciar o objetivo, de modo que o ouvinte demonstre se compreende ou não o que ouviu. Também é importante saber como introduzir um tema e saber respeitar turnos.

No processo de aprendizagem de uma LE, cada indivíduo possui uma forma de aprender, uns assimilam os conteúdos mais rapidamente que outros e cometem menos equívocos. Segundo Ravera Carreño (1990, p.15-6), essa verificação classifica-se como variação individual e as causas dessa variação são fatores de tipo psicológico, sociológico, estilo cognitivo, personalidade, tendência maior ou menor de aceitação da norma, entre outros aspectos.

Assim, estamos de acordo com Travaglia ([201-]), quando afirma que “[...] Para o ensino de produção e compreensão de textos orais e escritos (portanto, no letramento), é importante atuar levando-se em conta a dimensão discursiva dos textos em seu funcionamento social, pois sem isso fica impossível considerar o grau de maior ou menor adequação e propriedade dos textos”.

Melo, Gonçalves e Silva (2013, p.99) denominam de ‘escrita reflexiva profissional’ a produção textual do relatório de estágio pelos acadêmicos, no qual rememoram suas experiências como atividade de linguagem ou prática de letramento. E acrescentam:

Nos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas, as práticas pedagógicas são informadas por representações, que contribuem para a formação de identidades profissionais, construídas na confluência de práticas discursivas acadêmicas e escolares, por meio da propagação de discursos característicos das esferas enunciativas correspondentes.

As citações confirmam a relevância do RE como *corpus* para análise da CD e que essa competência e tudo o que ela engloba, como já explicitado, valoriza o compromisso para sua observação, conseqüente prática e aprimoramento linguístico constante. Disso depende o sucesso do aprendiz de E/LE. Cremos que os resultados gerados pela análise a que nos propusemos implicarão em nossa própria intervenção como docente em sala de aula, na disciplina de estágio.

Concluimos que as dificuldades que podem ser apresentadas pelos informantes, futuros professores de espanhol, são iguais as de qualquer outro aprendiz. Entretanto, a forma como essas dificuldades são analisadas, avaliadas e sanadas devem refletir a visão do curso, de um aprendiz que não só terá a LE como usuário, mas também como ferramenta de trabalho. Se as dificuldades não forem identificadas e superadas, as conseqüências surgirão não só no processo de avaliação acadêmica, mas também em salas de aula, mais adiante.

Em síntese, a teorização de CD apresentada inclui termos/expressões como: habilidade, capacidade, transferência, atuação eficaz, conhecimento, flexibilidade, interação e contexto relacionados com prática social, circunstância de comunicação e dimensão discursiva. Definições abrangem muito mais que o linguístico, a atitude do autor/falante, envolve todo o universo em torno da produção e compreensão textual.

No entanto, nesta pesquisa, não temos o objetivo de analisar possíveis inadequações existentes no *corpus*, embora sejam um aspecto importante a ser observado na expressão escrita.

CAPÍTULO 3 - O TEXTO EM EVIDÊNCIA

A produção e a compreensão da manifestação linguística na escrita e na fala sofreram uma acentuada evolução, a partir de diferentes vertentes teóricas que se ocuparam de conceituar língua, texto e discurso dentro de uma perspectiva sociocognitiva e interacional.

Trazendo, inicialmente, a definição de língua, citamos Marcuschi (2008, p.20) que defende a proposição de que a língua é um ato social e acrescenta a relevância da

[...] noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem: toda linguagem é dialógica, ou seja, *todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém*. Se assim não fosse, seria como uma ponte sem um dos lados para sustentação, o que a levaria à sua derrocada. Daí a noção de gênero como enunciado responsivo “relativamente estável”, o que está de acordo com a ideia de linguagem como atividade interativa e não como forma ou sistema. (Grifo do autor)

Essa visão não abrange uma totalidade de estudos. O próprio autor comenta que os estudos referentes à língua abrangem diferentes perspectivas teóricas, com base em distintas concepções de língua (MARCUSCHI, 2008, p.59) como:

- a) forma ou estrutura: nessa concepção de língua, o estudo se detém nos níveis estruturais seja fonológico, morfológico, sintático e/ou semântico. Consequentemente, o uso da língua e o contexto não constam das preocupações nessa vertente;
- b) instrumento: a língua é vista como meio de transmissão de informações, portanto os estudos desvinculam a língua do âmbito cognitivo e social. As duas formas (a e b) se recobrem: a língua, segundo essas teorias, é um código que possibilita a transmissão de informações;
- c) atividade cognitiva: essa visão indica criação e expressão de pensamento pelos seres humanos. Porém, o caráter social não é considerado;
- d) atividade sociointerativa situada: nessa concepção, os aspectos históricos e discursivos são considerados. Ainda que os aspectos sistemáticos sejam observados, o uso e o funcionamento linguístico são contemplados.

Para Koch (2011, p.16-7), essa diferença na concepção de língua pode ser definida de três formas:

- a) representação do pensamento e sujeito psicológico, individual, com o domínio de sua vontade e controle de suas ações;
- b) código e sujeito (pre)determinado pelo sistema e,

c) lugar de interação, na qual os sujeitos são atores/construtores sociais.

Depreendemos que ambas as exposições atestam a variação na determinação de uma concepção de língua mais abrangente, que surge com a evolução dos estudos e dos objetivos de análise. Para os dois autores, a última concepção citada, compatível com o apregoadado atualmente, confere à interação e à ação do sujeito equivalente relevância. Assim, entendemos quando Marcuschi (2008, p.61) assume a concepção de língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Essa afirmação, por sua vez, satisfaz nossa necessidade de conceitualização e é incorporada como base para nossos estudos.

Ao estabelecermos conexão com o E/LE e o fato de que analisamos uma atividade prescritiva da prática do curso em questão, podemos afirmar que a concepção de língua subjacente aos trabalhos em espanhol relaciona-se à prática social entre sujeitos cuja construção é de forma interativa e colaborativa. A comprovação efetiva-se por meio de um dos objetivos expressos no Programa da Disciplina 6EST111, Estágio Supervisionado I, item 2.9, a saber: “Confeccionar relatório final de estágio com opinião crítica fundamentada na teoria e na prática vivenciada na disciplina, critério básico para aprovação na disciplina”. A redação do RE não deve transmitir apenas uma descrição do estágio realizado, mas expor a opinião do informante como agente desse processo, seja referente às aulas observadas/ministradas ou ao estágio como um todo. Consequentemente, nessa construção escrita, o informante interage com o conhecimento adquirido, com as orientações do supervisor de estágio e com o próprio docente responsável do campo de estágio.

O exposto faz-nos perceber que a conceitualização envolve mudanças e um olhar mais abrangente, o qual incorpora elementos que, atualmente, estão presentes em nossas falas e práticas docentes de sala de aula, como a preocupação com a aprendizagem de LE fundamentada na interação entre alunos/alunos, alunos/professor/alunos e na prática e na integração das habilidades comunicativas. A postulação anterior remete-nos às palavras de Gelabert, Bueso e Benítez (2002, p.75), as quais traduzem nosso objetivo docente ao afirmarem que “a língua que queremos ensinar é a que reproduz com a máxima fidelidade os atos de fala que produzimos todos os dias [...]”. Isso porque o objetivo do curso não se restringe à aprendizagem da LE unicamente para uso, mas também, para o ensino posterior, permitido pela capacitação profissional como docente.

3.1 ESTUDOS GERAM MUDANÇAS DE PARADIGMAS

Segundo Vez Jeremías (2004), o século XX pode ser considerado de excelência linguística em função do advento de importantes correntes teóricas, dos ajustes e das mudanças nas concepções e definições linguísticas e, ainda, das reinterpretações de paradigmas. O autor elenca três fases durante esse período: *a estruturalista*, com a concepção de língua ‘como estrutura de estruturas’; *a dos modelos gerativistas*, com a intenção de definir ‘língua natural’ e, nas últimas décadas do século, a fase do *interesse pelos aspectos pragmáticos*, proporcionando à linguística uma nuance mais global e interdisciplinar.

Relaciona, ainda, o ensino de LE ou segundas línguas (L2) a fases ou momentos diferentes ao longo do século passado. Assim, até meados dos anos sessenta, o ensino de línguas focava o conhecimento, o interesse era pedagógico e a procura pelo melhor método de ensino era o objetivo dos estudiosos.

No segundo momento, a partir da década de setenta, o interesse de tipo psicológico concentrou-se nos aprendizes, na motivação que os impelia à aprendizagem e às estratégias utilizadas por eles no processo. Os estudos linguísticos apresentaram nova direção e, nas análises, o uso da língua passou a ser considerado e não somente sua estrutura. Surgiram a Pragmática e a Análise do Discurso (AD).

Um terceiro momento ou tipo de interesse é pela língua como comportamento intercultural. Nos anos finais do século XX e na primeira década do XXI, a perspectiva de observação da língua foi direcionada ao sociológico. No ensino de línguas, a preocupação com um locutor nativo se detém em um locutor intercultural. Nas palavras de Vez Jeremías (2004, p. 141):

[...] a dimensão intercultural integra e potencializa a conscientização sobre o papel da língua estrangeira como um *instrumento social* que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver suas capacidades, mais como experimentadores e negociadores que receptores passivos de dados e aspectos claramente linguísticos.³⁴

³⁴No original: [...] *la dimensión intercultural integra y potencia la toma de consciencia sobre el papel de la lengua extranjera como un instrumento social que proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar sus capacidades como experimentadores y negociadores más que como receptores pasivos de datos y tópicos netamente lingüísticos.*

Para Gutiérrez Ordoñez (2004, p.533):

[...] o ensino de línguas não maternas constitui uma das aplicações práticas mais comuns da linguística. Em consonância, a metodologia do ensino de segundas línguas tornou-se, historicamente, na mais fértil ramificação dessa nova disciplina a qual denominamos linguística aplicada.³⁵

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil, os estudos têm abordado diferentes questões e níveis, basicamente no campo da Linguística Aplicada (LA). Ao longo deste trabalho, utilizamos diversas referências oriundas dessa disciplina, no entanto, como tratamos da análise de textos acadêmicos, escritos em espanhol, delimitamos o caminho de entendimento e consulta nos estudos do texto.

Como consequência, a perspectiva e os pressupostos teóricos de base são da Línguística Textual (LT) a qual, segundo Marcuschi (2008, p.73), refere-se ao “estudo das operações lingüísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”.

Para tanto, apresentamos os fundamentos teóricos relativos a essa proposta nos tópicos seguintes.

3.2 PANORAMA SOBRE A TRAJETÓRIA DA LT

Não pretendemos estabelecer uma rigorosa e inédita linha do tempo ou revisitar a história e seus pormenores para explicitar dados sobre a Linguística. Não obstante, valemos de obras e artigos de estudiosos e autores que se debruçam, com dedicação e reconhecimento acadêmico, à pesquisa, disseminação e divulgação de informações, reflexões e resultados de pesquisas; assim como de obras de peso para a Linguística e a LT.

Segundo Lomas, Tusón Valls e Osoro (1992, p.18), o início da LT acontece no momento em que a linguística oracional já não fornece explicações adequadas aos fenômenos lingüísticos. A LT preocupa-se com a linguagem além da oração, pesquisa o uso no contexto da interação social. É habitual a referência a ‘texto’ em contraste a ‘discurso’ e a ambos como ‘discurso interativo’. Para Van Dijk (1980, p.32), o termo “texto indica a construção teórica que subjaz o discurso”.

³⁵ No original: *La enseñanza de lenguas no maternas constituye una de las aplicaciones prácticas más comunes de la linguística. En consonancia, la metodología de la enseñanza de segundas lenguas se ha erigido historicamente en la rama más fértil de esa nueva disciplina que denominamos linguística aplicada.*

Passamos a evidenciar os posicionamentos teóricos referentes à trajetória da LT, por meio das considerações de Koch (2013), Galembeck (2009) e Fávero (2012). Optamos por não utilizar ordem cronológica de publicação dos estudos ou ordem alfabética dos autores, e sim, uma sequência de detalhamento das informações pelos autores.

3.2.1 A LT sob as lentes de Koch (2013)

A trajetória percorrida pela LT desde a década de 1960 é permeada pelas diferentes concepções de texto, as quais não estabelecem fronteiras temporais precisas entre si. Em função disso, muitos posicionamentos podem ser concomitantes a outros. Koch (2013, p. xii) elenca as concepções que fundamentaram os estudos da LT e esclarece que algumas chegam a se imbricar de acordo com a época.

Quadro 10 - Diferentes concepções de texto

CONCEPÇÃO DE TEXTO COMO ...		BASE
1	Frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico	gramatical
2	Signo complexo	semiótica
3	Expansão tematicamente centrada de macroestruturas	semântica
4	Ato de fala complexo	pragmática
5	Discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva	discursiva
6	Meio específico de realização da comunicação verbal	comunicativa
7	Processo que mobiliza operações e processos cognitivos	cognitivista
8	Lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos	sociocognitiva-interacional

Fonte: Adaptado de Koch (2013, grifos da autora).

A partir dessas concepções, depreendemos que o avanço nos estudos do texto, e a construção desse conhecimento específico, parte da visão estruturalista de texto como produto à visão contemporânea de texto como processo de interação e de construção de significação entre os indivíduos.

A autora comenta, ainda, a trajetória da LT de forma cronológica e pormenorizada, com esclarecimentos e menção a autores que contribuíram com seus relatos e estudos em períodos específicos.

Quadro 11 – Trajetória da LT – Koch (2013)

Segunda parte da década de 1960 e meados da década de 1970	Caracterização teórica	Fase inicial Os estudos eram centrados nos mecanismos interfrásticos. Admitia-se a existência de uma competência textual, semelhante à competência linguística chomskyana.
	Definição de texto	Entendia-se o texto como unidade de nível mais elevado em relação à sentença. Série de sentenças concatenadas.
	Autores representativos	a) Perspectiva gramatical: Weinrich (1964, 1971, 1976) – estruturalista – elaboração de gramática textual. Petöfi (1973) – representação semântica indeterminada com respeito às manifestações lineares do texto. Van Dijk (1972) – inserção dos termos: macroestrutura e microestrutura textual. b) Perspectiva semântica: Dressler (1970,1972); Brinker (1973); Rieser (1973, 1978); Viehweger (1976, 1977); entre outros.
Segunda parte da década de 1970	Caracterização teórica	Virada Pragmática Nesse momento, passou-se a compreender a língua como uma forma específica de comunicação social da atividade verbal humana, relacionada a outras atividades humanas não linguísticas.
	Definição de texto	Já não se concebe mais o texto como produto, mas sim como componente de uma atividade complexa, uma ferramenta de concretização das intenções comunicativas e sociais do falante. A autora cita Schmidt (1973), o qual define texto como “todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a “um jogo de atuação comunicativa”, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo uma função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial ilocutório determinado” (p.15-16). A autora também cita Motsch & Pasch (1987) os quais concebem o texto como “uma sequência hierarquicamente organizada de atividades realizadas pelos interlocutores”(p.17). Para esses autores, a atividade linguística compreende: enunciação, intenção (do enunciador), condições e consequências.
	Autores representativos	Wunderlich (1976) – incorporação da pragmática às pesquisas sobre o texto. Isenberg (1976) – método para descrição da geração, interpretação e análise de textos, desde a estrutura pré-linguística da intenção comunicativa até a sua manifestação superficial. Importância do aspecto pragmático como determinante do sintático e do semântico. O ouvinte não se limita a “entender” o texto, “captar” o conteúdo, mas sim descobrir o “para quê” do texto. Schmidt (1973) - Motsch (1983) –Motsch & Pasch (1987) Van Dijk (1980) – um dos maiores responsáveis pela virada pragmática. Seus estudos têm por base “as relações entre enunciados a que geralmente se têm denominado pragmáticas ou discursivo-argumentativas” (p.19). Charolles (1983) – contribui para a mudança no conceito de coerência textual - “princípio de interpretabilidade do discurso, [...] não existem sequências de enunciados incoerentes em si, visto que, numa interação, é sempre possível construir um contexto em que uma sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido” (p.20).
Década de 1980	Caracterização teórica	Virada Cognitivista Nova orientação nos estudos relacionados ao texto; parte-se da tomada de consciência de que “todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações” (p.21).
	Definição de texto	Foco nas operações de ordem cognitiva; considera-se o texto como resultado de processos mentais: “é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados, para que sua atividade seja coroada de sucesso” (p.21). Heinemann & Viehweger – “os textos são resultantes de ações verbais/complexos de ações verbais/estruturas ilocucionais, que estão intimamente ligadas com a estrutura proposicional dos enunciados”.
	Autores representativos	Beaugrande & Dressler (1981): a obra dos autores é considerada marco do período; afirmam que o texto se origina na multiplicidade de operações cognitivas interligadas. Heinemann & Viehweger (1991) – para que haja o processamento textual são necessários os quatro sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico, interacional e o referente a modelos textuais globais. Admissão de modelos cognitivos da Inteligência Artificial e da Psicologia da Cognição, denominados como: frames (Minsky, 1975), <i>scripts</i> (Schank & Abelson, 1977), <i>cenários</i> (Sanford & Garrod, 1985), <i>esquemas</i> (Rumelhart, 1980), <i>modelos mentais</i> (Johnson-Laird, 1983), <i>modelos episódicos ou de situação</i> (Van Dijk, 1988, 1989) entre outros.

Fonte: Adaptado de Koch (2013)

De acordo com o evidenciado pela autora, o interesse pela abrangência sociointeracional da linguagem e de processos relacionados retomou ou suscitou questionamentos para a construção de uma pauta de discussão e de estudos da linguagem como: as formas de progressão textual, a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os gêneros, inclusive da mídia eletrônica, questões ligadas ao hipertexto, à intertextualidade, dentre outras.

Para essa trajetória da LT, diversos fatores sociais e teorias das ciências humanas foram fundamentais para que possamos, na atualidade, levantar questionamentos e conduzir diferentes tipos de pesquisas, a exemplo desta, acerca da função e do sentido do texto.

Parece-nos relevante acrescentar algumas informações com relação ao estruturalismo, da virada pragmática e da virada cognitiva. Nossa intenção é de que o leitor tenha mais elementos para a compreensão de nossa explanação e da apresentação de referências.

3.2.1.1 O Estruturalismo

Segundo Weedwood (2005, p. 126-7), o termo estruturalismo requer atenção ao seu emprego em função do contexto ao qual se relacione, pois o estruturalismo europeu e o estruturalismo americano diferenciam-se em alguns aspectos.

O Estruturalismo Europeu tem início com a publicação póstuma da obra do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure, Curso de Linguística Geral (*Cours de linguistique générale*), em 1916, a qual aborda alguns aspectos anteriormente suscitados nos estudos de Humbolt, com menos clareza e detalhamento. O estruturalismo de Saussure firma-se no estabelecimento de duas dicotomias: *langue* (língua, sistema linguístico) em oposição à *parole* (comportamento linguístico, designa os enunciados reais) e *forma* em oposição à *substância*.

Segundo Coseriu (1986, p.27-8), outros autores aventavam a relevância do ato linguístico:

[...] em primeiro lugar o alemão Karl Vossler, quem, sob a influência do idealismo filosófico, e em particular, de Benedetto Croce, reagiu contra o positivismo linguístico e contra a consideração naturalista da linguagem, retomando diretamente ideias de Humbolt e insistindo na importância do indivíduo como criador da linguagem, ou seja, no aspecto ao que Humbolt tinha chamado *enérgeia* (Positivimus una idealismus in der Sprachwissenschaft, Heidenberg. 1904 [trad. Esp. Madrid. Buenos Aires, 1929]). Dessa forma, dois linguistas, de formação completamente diferente, um positivista (Saussure) e um idealista (Vossler) chegavam, por caminhos

diferentes, a estabelecer novamente a diferença entre língua e ato linguístico a qual se reconhece, hoje, como imprescindível.³⁶

Assim, o estruturalismo europeu apresenta posicionamento referente a uma estrutura relacional abstrata que subjaz e deve ser diferenciada dos enunciados reais, foco de estudo do linguista (WEEDWOOD, 2005, p.128).

Quanto à disseminação dessa visão, as escolas de destaque na Europa e seus precursores respectivos foram: a) Escola de Praga – Nikolai Sergeievitch Trubetzkoy (1890-1938) e Roman Jakobson (1896-1982) e b) Escola de Copenhague – Louis Hjelmslev (1899-1965), John Rupert Firth (1890-1960), seguidos futuramente por outros estudiosos menos saussurianos, citados por vezes como pertencentes à Escola de Londres.

Já o **Estruturalismo Americano** tinha como preocupação maior a prescrição de princípios metodológicos para a análise de línguas não muito familiares. A justificativa desse interesse concentrou-se no fato de haver um grande número de línguas indígenas não descritas. Um dos precursores dos estudos foi Franz Boas (1858-1942), seguido por Edward Sapir (1884-1949) e Leonard Bloomfield (1887-1949). Boas e Sapir transitavam pela antropologia e linguística e aceitavam a visão humboldtiana quanto à relação linguagem e pensamento. Um dos seguidores de Sapir, Benjamin Lee Whorf (1897-1941), apresentou de forma provocadora essa relação e conquistou olhares intelectuais, não só americanos. A publicação de seus ensaios ocorreu em 1956 e sua proposição de que a percepção e o pensamento são determinados pela linguagem é conhecida como “hipótese de Sapir-Whorf” (WEEDWOOD, 2005, p.130).

A relevância de Bloomfield, nesse contexto, deve-se ao fato de o autor ter adotado uma abordagem behaviorista, com a eliminação de referência a categorias mentais ou conceituais. Sua teoria behaviorista semântica, para a qual o significado é puramente a relação entre estímulo e reação verbal, surtiu vastas consequências em função da dificuldade de estudos com base na semântica. Seus seguidores desenvolveram métodos de análise linguística a partir desse fundamento. Dessa forma, o estruturalismo americano pós-bloomfieldiano caracteriza-se pelo abandono da semântica.

³⁶ No original: [...]en primer lugar el alemán Karl Vossler, quien, bajo la influencia del idealismo filosófico y muy en particular de Benedetto Croce, reaccionó contra el positivismo lingüístico y contra la consideración naturalista del lenguaje, reanudando directamente ideas de Humbolt e insistiendo en la importancia del individuo como creador de lenguaje, es decir, en el aspecto al que Humbolt había llamado *énérgeia* (*Positivimus una idealismus in der Sprachwissenschaft, Heidenberg, 1904 [trad. Esp. Madrid-Buenos aires, 1929]*). De esta manera, dos lingüistas de formación completamente distintas, uno positivista (Saussure) y otro idealista (Vossler) llegaban, por vías diversas, a establecer nuevamente la distinción entre lengua y acto lingüístico que hoy se reconoce como imprescindible.

A respeito de Saussure e Bloomfield e seus pressupostos linguísticos, Benveniste (2005, p.7) argumenta:

Dizer que a linguística tende a tornar-se científica, não é somente insistir sobre uma necessidade de rigor que é comum a todas as disciplinas. Trata-se, em primeiro lugar, de uma mudança de atitude em relação ao objeto, que se definirá por um esforço para formalizá-lo. Na origem dessa tendência pode reconhecer-se uma influência dupla: a de Saussure na Europa e a de Bloomfield na América. As vias da sua respectiva influência são, aliás, tão diferentes quanto as obras de que procedem.

Quanto às convergências teóricas entre os pressupostos defendidos pelos autores, Benveniste (2005) assevera que pouco se sabe de pessoas, como Bloomfield, que conheceram os estudos de Saussure por conta própria. Ainda que se diga que a linguística americana seja independente, há indícios de que os pressupostos saussurianos eram conhecidos e considerados por Bloomfield.

3.2.1.1.1 *Posicionamento crítico*

Outro nome relevante nessa trajetória é Avram Noam Chomsky, linguista e filósofo americano, nascido em 1928, o qual emitiu críticas ao proposto por Bloomfield: procedimentos de descoberta aplicáveis, relativamente de forma mecânica, a textos com o objetivo de originar descrição fonológica e sintática adequada à língua dos textos. Chomsky publicou o livro *Syntactic Structures*, em 1957, e estabeleceu, por meio de seus estudos, um marco para a linguística do século XX com o conceito de gramática gerativa, a qual se distancia do estruturalismo e do behaviorismo dos períodos anteriores e tem como um de seus objetivos proporcionar uma forma de análise dos enunciados em nível superficial e profundo. Segundo o autor, a linguística deveria estudar a competência, aquilo que a pessoa conhece sobre as regras de uma língua, a competência linguística, e não se limitar ao desempenho, uso efetivo da língua.

Glenday (2009, p.7) afirma que:

A linguística de Chomsky surgiu e se desenvolveu como uma reação contra uma determinada escola de linguistas, o estruturalismo americano, que não deve ser confundido com o estruturalismo europeu, principalmente com o estruturalismo ligado ao nome de Ferdinand de Saussure. Porém, ao desenvolver sua própria concepção sobre a linguística, Chomsky veio também a se contrapor a uma escola muito influente na psicologia, a saber, o behaviorismo, cujos pressupostos teóricos eram compartilhados por Leonard Bloomfield, um dos mais importantes representantes do estruturalismo linguístico norte-americano.

Como evidenciado, os estudos e as discussões indiretas sobre pressupostos de análise linguística estão permeados de contribuições das ciências humanas e por grandes nomes em suas respectivas áreas de atuação e pesquisa. A busca pelas origens, pelo início da LT, remete-nos a sucessos, teorias e tendências metodológicas muito amplas. Contudo, o que pretendemos é construir uma base para viabilizar a compreensão.

3.2.1.2 A denominação Linguística Textual (LT)

Com relação ao uso da nomenclatura LT, segundo Adam (2011, p. 23), Coseriu pode ter sido um dos precursores, desde a década de 1950, a usá-la, pois propôs em seus últimos trabalhos a distinção entre ‘gramática transfrasal’, uma extensão da linguística clássica, e ‘linguística textual’, teoria da produção “co(n)textual” de sentido.

Mussalim e Bentes (2006, p.245) comentam que a ideia de “tomar-se o texto como unidade de análise no campo dos estudos da linguagem pode parecer pouco questionável ou, mais ainda, constituir-se a verdadeira necessidade.” E acrescentam que o percurso da LT é de mais de 30 anos, sendo o termo empregado primeiramente por Harald Weinrich, o qual afirma ser a Linguística, como um todo, Linguística de Texto.

Afirmção mencionada também por Vilela e Koch (2001, p.443), os quais asseveram que “a origem do termo, aliás, remonta a Coseriu (1955), embora só tenha sido empregado pela primeira vez, com o sentido que possui hoje, por Weinrich (1966, 1967)”.

Não é nosso propósito desvendar qual autor fez uso do termo pela primeira vez, respeitamos as informações e cremos que todas contribuem para a compreensão e a confirmação do longo caminho e amplo campo de pesquisa da LT.

A respeito das fases ou momentos da LT, Mussalim e Bentes (2006, p.246) afirmam não haver consenso entre os teóricos sobre a cronologia exata de transição de um período a outro, porém houve ampliação paulatina do objeto de análise da LT e progressivo distanciamento da Linguística Estrutural.

3.2.1.3 A virada ou guinada pragmática

Com base no livro de Koch (2013), podemos esclarecer que essa expressão refere-se à nova dimensão de pesquisas em LT, pois a atenção passa a recair sobre o funcionamento dos processos comunicativos de uma sociedade determinada e se incorpora a pragmática aos estudos textuais.

A autora salienta a relevância dos estudos de Van Dijk, no início dos anos 1980. O autor é reconhecido como responsável por essa mudança teórica e um dos precursores da introdução de questões cognitivas nos estudos do texto, tanto na produção como na compreensão e no funcionamento do texto.

Weedwood (2005, p.144) postula ser comum o entendimento de que a Linguística tenha sofrido o impacto gerado pelos estudos referentes ao uso que os falantes fazem da língua, resultando, nessa guinada, nova visão e postura. A autora acrescenta que

a pragmática estuda os fatores que regem nossas escolhas lingüísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre outras pessoas. Na teoria, seguimos um grande número de regras sociais (a maioria delas inconscientemente) que constroem nosso modo de falar. [...] Nosso comportamento ao escrever e usar sinais é regulado da mesma maneira.

Segundo a autora, a pragmática não se configura como um campo de estudo coerente em função das escolhas lingüísticas durante a interação social, na qual estão envolvidos diversos fatores. Quanto às áreas de estudos, a autora comenta que algumas se sobrepõem. Na tentativa de proporcionar uma melhor visualização, apresentamos um esquema e, em seguida, os esclarecimentos da autora:

Esquema 1 – Relações da Pragmática



Fonte: Com base em Weedwood (2005)

A pragmática e a *semântica* levam em conta noções como as intenções do falante, os efeitos de um enunciado sobre os ouvintes, as implicações que seguem o expressar alguma coisa de certo modo, e os conhecimentos, crenças e pressuposições acerca do mundo nos quais os falantes e ouvintes se baseiam quando interagem.

A *estilística* e a *sociolingüística* se sobrepõem à pragmática em seu estudo das relações sociais que existem entre os participantes, e do modo como o

contexto extralingüístico, a atividade e o tema da conversa regulam a escolha de aspectos e variedades lingüísticas.

A pragmática e a *psicolingüística* investigam os estados psicológicos e as habilidades mentais dos participantes que terão um maior efeito sobre seu desempenho verbal – fatores como atenção, memória e personalidade.

A pragmática e a *análise da conversação* compartilham várias das noções filosóficas e lingüísticas que foram desenvolvidas para lidar com o exame das interações verbais (o modo como a informação é distribuída dentro de uma frase, as formas dêiticas, a noção de “máximas” conversacionais etc (WEEDWOOD, 2005, p.146-7) (grifos da autora).

Como consequência, surgiram várias abordagens com definições diferentes, porém, neste trabalho, adotamos a mais abrangente delas, a qual “vê a pragmática como o estudo dos princípios e práticas que subjazem a todo o desempenho lingüístico interativo – incluindo aí todos os aspectos do uso da língua, compreensão e adequação” (WEEDWOOD, 2005, p.147).

O início se deu no campo da filosofia e, por conseguinte, seus três representantes mais relevantes são filósofos da língua inglesa: Austin, Searle e Grice (WEEDWOOD, 2005, p.148). A autora argumenta que a pragmática ainda não tem suas normas estabelecidas, porém a considera como o campo mais profícuo para estudos lingüísticos neste século.

Na opinião de Escandell Vidal (2004, p.1), se a pragmática explica aspectos que à primeira vista seriam apenas gramaticais, devemos considerar que é necessária também no ensino de línguas, pois

[...] nos últimos trinta anos a competência comunicativa (Hymes, 1971; Habermas, 1984) converteu-se no objetivo central ao que deve aspirar o ensino de uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Um dos componentes básicos que se reconhecem dentro da competência comunicativa é precisamente a competência pragmática. Ainda que se apresente sob diferentes denominações (competência sociolingüística, Canale e Swain, 1980, Canale, 1983; competência pragmática, Bachman, 1990, e Bachman e Palmer, 1996; em espanhol, ver os trabalhos reunidos em Llobera (ed.) 1995), o que se quer em todos os casos é captar a idéia geral que, além das regras gramaticais, há outras pautas que determinam a adequação do uso lingüístico.³⁷

³⁷ No original: [...] en los últimos treinta años la 9999 comunicativa (Hymes, 1971; Habermas, 1984) se ha convertido en el objetivo central al que debe aspirar la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera. Uno de los componentes básicos que se reconocen dentro de la competencia comunicativa es precisamente la competencia pragmática. Aunque se presenta bajo diferentes denominaciones (competencia sociolingüística, Canale y Swain, 1980, Canale, 1983; competencia pragmática, Bachman, 1990, y Bachman y Palmer, 1996; en español, véanse los trabajos recogidos en Llobera (ed.) 1995), lo que se quiere en todos los casos es recoger la intuición general de que, además de las reglas gramaticales, hay otras pautas que determinan la adecuación del uso lingüístico.

Por meio do exposto, compreendemos que não se trata apenas de um direcionamento nos estudos linguísticos, mas um importante caminho de pesquisa no campo do ensino e da aprendizagem de uma língua, uma vez que na área metodológica as orientações relacionadas ao uso da língua e ao contexto de interação são fortes e crescentes.

3.2.1.4 A Virada cognitivista

Com base em Koch (2013, p.21), essa expressão está relacionada à orientação nos estudos textuais em que o agir é acompanhado de modelos mentais de operação e tipos de operação.

A autora menciona que a obra dos autores Beaugrande e Dressler (1981) é caracterizada como um ícone para esse momento teórico, pois os autores consideram que o texto origina-se de uma variedade de operações cognitivas inter-relacionadas e que, assim, compete à LT o desenvolvimento de modelos procedimentais de descrição textual.

Nesse contexto, surge, no final do século XX, a corrente de estudos denominada Linguística Cognitiva. Segundo Chiavegatto (2009, p.81-3), para os estudiosos dessa corrente teórica

[...] as estruturas linguísticas não são rígidas, mas maleáveis, que se amoldam continuamente às necessidades localizadas de expressão e comunicação, considera-se que o significado dos enunciados é: 1º - guiado pelas formas linguísticas; 2º - uma construção mental que expressa a interligação entre conhecimento e linguagem; e 3º - validado no contexto comunicativo. Diante destas premissas, a linguística cognitiva estabelece que a gramática não pode ser mais vista como um conjunto de regras que opera sobre categorias de palavras ou de sentenças, mas sim um conjunto de princípios gerais e processuais, que opera sobre bases de conhecimentos. A língua é então um instrumento que empregamos para expressar pensamentos e interagir em sociedade.

[...] as pesquisas em linguística cognitiva tratam a linguagem como instrumento cognitivo, à semelhança da percepção visual e do raciocínio. As formas da língua acionam um conjunto de processos aparentemente simples, que operam sobre bases de conhecimentos subjacentes na memória ou presentes como contexto, na situação comunicativa.

Depreendemos que esse termo ‘virada’ propõe um rumo diferente às pesquisas linguísticas, os teóricos direcionam o olhar ao indivíduo, no intuito de estabelecer resultados mais coerentes nas pesquisas.

3.2.2 A LT sob as lentes de Galembeck (2009)

Contemplando outro autor, citamos Galembeck (2009, p. 113-21), em cujo texto comenta a trajetória da LT agrupando, em três momentos teóricos, os avanços e os procedimentos como fases ou passos ao longo do tempo: Análises Transfrásticas, Gramática de Texto e Teoria do Texto.

Quadro 12 – Trajetória da LT – Galembeck (2009)

Fase	Pressupostos
ANÁLISES TRANS- FRÁSTICAS	O texto ainda não era considerado como objeto de análise, a qual se realizava da frase para o texto. Esse tipo de análise surgiu em função da inviabilidade de explicação de fenômenos como a correferenciação e a correlação verbal. Contudo, a valorização dos elementos coesivos não foi suficiente para assegurar sentido global ao texto. Uma nova linha de análise surge na intenção de incorporar o conhecimento intuitivo do falante na construção de sentido global do enunciado e na relação entre as frases.
GRAMÁTICA DE TEXTO	Segundo essa visão, o texto foi colocado como foco da Linguística e, para tanto, foi idealizada a competência textual, ou um sistema de regras para o uso de falantes de uma mesma língua. O autor cita as três competências básicas do falante, segundo Charolles (1983): a) a formativa, que possibilita ao usuário a compreensão e a avaliação de textos ilimitados, assim como a percepção da qualidade de formação de um texto; b) a transformativa, com a qual o usuário pode atribuir título a um texto ou resumi-lo, parafraseá-lo e julgar a pertinência dessas ações; c) a qualificativa, que permite a identificação pelo usuário do gênero textual e ainda que esse usuário produza um texto segundo as características do gênero pertinente ao seu objetivo. A relevância das gramáticas de texto observa-se em duas noções de consolidação dos estudos do texto/discurso. A primeira diz respeito ao texto como unidade linguística mais elevada, porém subdividindo-se em unidades menores, como os elementos lexicais e gramaticais, os quais devem ser considerados em função do papel desempenhado na composição textual. A segunda e decorrente da primeira estabelece que não há continuidade entre frase e texto, por serem de ordens diferentes e a somatória de frases não propicia a significação textual. Embora nesse processo de evolução os ganhos tenham sido relevantes, alguns problemas permearam essa trajetória como a concepção de texto como unidade formal, estruturada internamente e produzido com base no sistema restrito de regras internalizado pelos usuários de uma língua, o que assemelha à gramática gerativa. Outra dificuldade se refere à separação de noção de texto e discurso. Galembeck afirma que “o texto só pode ser compreendido a partir do uso em uma situação real de interação”. (p.117)
TEORIA DO TEXTO	A partir desses avanços, a relevância da competência textual dos falantes esmaece e se inicia outra fase na qual se considera a noção de textualidade, de contexto e de interação. Galembeck completa a afirmação anterior (p.117) com: “pois o sentido não está no texto, mas surge na interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte”. A concepção de língua é ampliada para um sistema real, ao contrário do anterior que era virtual. E o texto não é visto mais como produto e sim como processo, unidade em construção, para o qual (Heinemann e Viehweger, 1991) existem quatro sistemas de conhecimento responsáveis: o linguístico, o enciclopédico ou de mundo, o interacional e o relacionado a superestruturas ou modelos textuais globais, gêneros textuais.

Fonte: Adaptado de Galembeck (2009)

O autor procura, de forma didática, esclarecer cada uma das fases. Torna-se evidente que a concepção de texto evolui ou se encorpa com base nos progressos das

pesquisas e na ampliação de conceitos linguísticos, assim como na visão acerca do papel e da atuação dos indivíduos no ato da comunicação. Galembeck (2009, p.119) sintetiza:

Todo e qualquer processo de produção de textos caracteriza-se como um processo ativo e contínuo do sentido e liga-se a toda uma rede de unidades e elementos suplementares, ativados necessariamente em relação a um dado contexto sociocultural. Dessa forma, pode-se admitir que a construção do sentido só ocorre num dado contexto. [...] a produção e a recepção de textos são, pois, atividades situadas e o sentido flui do próprio contexto.

Após os esclarecimentos do autor, passamos à visão de Fávero (2012).

3.2.3 A LT sob as lentes de Fávero (2012)

Trazemos as considerações da autora nesta ordem e momento, porque seu texto evidencia a preocupação de informar, também, o surgimento da LT no Brasil. Seus esclarecimentos se fundamentam, primeiramente, em duas obras: uma em alemão, traduzida ao italiano, de Wolfgang Dressler (1974), e a outra em italiano organizada por Maria Elisabeth Conte (1977). Fávero (2012, p.226) comenta que a LT teve como polo de desenvolvimento a Alemanha. A repercussão dos pressupostos gerou mais de 500 trabalhos listados por Dressler e Schmidt, em 1973, além de outras publicações.

O início da LT no Brasil ocorreu na década de 1980, com o trabalho precursor de Ignácio Antônio Neis (1981): *Por uma gramática textual*³⁸. Fávero (2012, p.230) ressalta a importância do trabalho de Neis e observa a rara referência a esse autor em textos da área.

Posteriormente, em 1983, mais duas obras relevantes para a comunidade da LT são produzidas: a primeira, de Luiz Antônio Marcuschi: *Linguística de texto - o que é e como se faz*, proveniente de uma conferência realizada no IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), para professores e alunos de primeiro e segundo graus, na época, e Pós-graduação. O material foi revisado por Marcuschi e publicado pela editora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no mesmo ano. Sem reedição por longo tempo, volta ao público em 2012. Segundo Fávero (2012, p.231), essa obra “é leitura indispensável a todos os que se iniciam na área [...]”.

³⁸Texto publicado na revista *Letras de Hoje*, do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Letras e do Centro de Estudos Portugueses da PUCRS.

A segunda, de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch: *Linguística Textual - introdução*³⁹ (1983) possibilitou, ao público interessado, uma obra em Língua Portuguesa sobre o tema e a teoria disseminados em outros idiomas.

Fávero (2012, p.232) explica:

Essas obras, resultado de cuidadosas pesquisas, visam a pôr em evidência os inúmeros problemas provenientes do estudo da conceituação de texto, suas propriedades, os momentos fundamentais da passagem da teoria da frase à teoria do texto, as causas do surgimento desta última e a descrição de alguns dos vários modelos já propostos.

A referência aos primeiros estudos em nosso país, feita pela autora, resgata o trabalho pioneiro na área e nos traz importantes informações para esse campo de pesquisa.

3.3 A LT na Atualidade

Autores brasileiros difundem os pressupostos da LT e seu respectivo *status* no Brasil. Como afirma Koch (2013, p.169):

[...] a Linguística Textual percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise trasfrástica, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sociocognitivista e interacional: as principais questões que ela se coloca, neste início de milênio, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo-interacional de textos escritos e falados.

Esse processo interacional atraiu nossa atenção e nos impulsionou à leitura e consequente reflexão a respeito de seu conteúdo e aplicabilidade ao nosso campo de atuação profissional e decorrente *corpus* de pesquisa.

Quanto aos estudos e pesquisas no campo da LT no Brasil, outro artigo que merece ser citado é o de Koch (1999), *O desenvolvimento da linguística textual no Brasil*. A autora elenca as pesquisas, os projetos e os trabalhos realizados em todo o país. É certo que o levantamento estará na atualidade ampliado, em decorrência de estudos que já devem ter se unido a esse panorama nas diversas IES e grupos de pesquisas brasileiros. Não obstante, estamos convictos de que esse estudo é uma peça importante como referência para os estudiosos dessa temática.

³⁹ Livro publicado pela Editora Cortez.

Assim, podemos acrescentar o comentário de Mussalim e Bentes (2006, p.282), ao compartilhar que

[..] os estudos sobre texto/discurso têm se aproximado bastante do que costumamos chamar de estudos cognitivos, principalmente daqueles ligados a uma concepção de cognição que pressupõe uma visão integrada das faculdades cognitivas do ser humano, onde linguagem, percepção, afeto, atenção, memória, estrutura cultural e outros componentes do sistema cognitivo encontram-se definitivamente inter-relacionados.

Com isso, ao autor/locutor são realizados indiretos questionamentos referentes não só ao produzido, mas também ao contexto de produção e do sentido na compreensão e na interação.

Marcuschi (2008, p.45), ao opinar sobre o lugar da LT na atualidade, afirma que “ela vem no final de um longo percurso científico e ela própria passou por um grande desenvolvimento”. Marcuschi (2008, p.74) ainda esclarece que:

Assim como a lingüística teórica se dedica ao estudo do sistema virtual da língua, a lingüística de texto dedica-se ao estudo da atualização desse sistema em situações concretas de uso. Isto faz com que alguns linguistas situem a LT fora do estudo da língua *strictosensu*. Esta postura será comum aos linguistas que seguem Saussure (1916), Bloomfield (1933), Chomsky (1965) e muitos outros.

De acordo com o autor, a LT estabelece distinção entre *sentido* e *conteúdo*, entendendo-se por *conteúdo* o que se diz, descreve ou se define no mundo; já *sentido* é o efeito produzido pelo dizer a respeito do conteúdo. Conseqüentemente, a LT não tem como fim a análise de conteúdo. Especificamente, são os dados autênticos, empíricos e extraídos do desempenho real que regem essa perspectiva de trabalho.

Com base nesse entendimento, buscamos relacionar a LT e o ensino de E/LE, o que evidenciamos no tópico seguinte.

3.4 A LT e o Ensino de E/LE

De acordo com Bernárdez Sanchís (2004), o ensino de LE, assim como o da LM, é diretamente influenciado pelos pressupostos teóricos lingüísticos desde meados do século XX. O autor comenta as contribuições da LT ao ensino de espanhol como L2 e evidencia o caráter holístico da LT por meio dos estudos com foco no uso da linguagem a partir de textos e da diferenciação entre oração e texto.

O autor menciona a importância do conhecimento de mundo na interpretação do texto, por ser fonte de informação extra, o que nem sempre é necessário nos estudos da oração. Afirma, ainda, que o texto é individual e ligado a um contexto específico, portanto não existem dois textos iguais, diferentemente de orações isoladas. Sendo assim, é impossível estabelecer regras como as usadas na gramática para fins teórico-descritivos ou didáticos. Dessa forma, o ensino de estratégias linguísticas, textuais ou discursivas tem seu lugar para a produção textual e a obtenção da competência textual.

Ao aprender uma LE, o aprendiz deve familiarizar-se com as estruturas fônicas e morfossintáticas para saber utilizá-las. Saber quando falar e quando calar, quando e como construir um texto. Isso não está implícito e não se aprende somente com leitura ou audição de textos contextualizados; como consequência, podem ocorrer os ‘textos com sotaque’, como qualifica o autor, textos elaborados com base na cultura de origem e não da LE em questão.

Bernárdez Sanchís (2004) reforça a importância da observação da coerência, por afetar tanto o processo de produção como o de interpretação textual. A atenção deve recair sobre as diferenças linguístico-culturais, uma vez que os resultados podem interferir de forma negativa na aprendizagem da LE.

Relacionando o exposto à nossa área e curso de atuação, esclarecemos não existir uma disciplina específica na graduação⁴⁰ ou nos cursos *lato sensu*⁴¹, deste Departamento, que abordem, de forma direta, os pressupostos da LT. Portanto, nosso interesse em adentrar, ainda que timidamente, nesse campo de pesquisa, é explicitar seus pressupostos e aplicá-los, na medida do possível, ao processo de ensino e aprendizagem de E/LE, assim como abrir caminho para outros estudos e pesquisas na área de E/LE e LT.

Uma vez explicitados os pressupostos da LT e estabelecida sua relevância no estudo do texto em E/LE, é pertinente que conceituemos o termo texto, segundo autores já apresentados, anteriormente, e nos quais sustentamos nossa abordagem.

⁴⁰ Na 1ª série do curso é ministrada a disciplina de Linguística, 6LET059 por um docente do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas – LET, com dois encontros semanais, 120 horas. Na 2ª série é ministrada a disciplina de Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira, 6LEM067, por docente da área de espanhol.

⁴¹ Especialização em Ensino de Língua Estrangeira e Especialização em Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia – Dep. LEM- UEL.

3.5 Definição de Texto

Constatamos que há dificuldades em estabelecer definições concernentes ao texto sem historiar o termo e relacioná-lo a posturas teóricas. Nas palavras de Bentes e Rezende (2008, p.19), texto é um

fenômeno com o qual lidamos cotidianamente em nossas práticas comunicativas, de tal forma que se pode afirmá-lo parte constitutiva (inalienável?) de nossas vidas. Fenômeno ainda cujas diversas manifestações nos são familiares e reconhecíveis, mas para o qual não consta haver uma definição teórica que satisfaça concomitantemente a todos os campos de pesquisa que o abordam

Por esse motivo, passamos a expor definições defendidas por autores brasileiros como: Mussalim e Bentes (2006), Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch (2012), conforme as datas de publicação dos respectivos estudos. Nossa intenção é ressaltar o empenho e a contribuição desses pesquisadores para o rico universo do ensino de línguas.

Quadro 13 - Definição de texto

AUTORES	DEFINIÇÃO DE TEXTO
<p>Mussalim e Bentes (2006)</p>	<p>As autoras enfatizam a construção da definição de texto, com base no resultado de reflexão ao longo dos estudos sobre texto e esclarecem: “uma primeira fase [...] que engloba os trabalhos dos períodos da “análise transfrástica” e da “elaboração de gramáticas textuais”, acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam expressas principalmente na forma de organização do material lingüístico. Em outras palavras, existiriam então textos (seqüências lingüísticas coerentes em si) e não-textos (seqüências lingüísticas incoerentes em si). (p.253) “[...] em uma segunda fase, aquela que abrange a elaboração de uma teoria do texto, a definição de texto deve levar em conta que: a) a produção textual é uma <i>atividade verbal</i>, isto é, os falantes, ao produzirem um texto, estão praticando ações, atos de fala [...]; b) a produção textual é uma <i>atividade verbal consciente</i>, isto é, trata-se de uma atividade intencional, por meio da qual o falante dará a entender seus propósitos [...]; c) a produção textual é uma <i>atividade interacional</i>, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto. (p. 254 e 255)(Grifos das autoras)</p>
<p>Marcuschi (2008)</p>	<p>O autor assume a noção de texto desenvolvida por Beaugrande (1997): “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (p.72). E acrescenta, com base no mesmo autor: “O texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante” (p.79). Mais adiante afirma: [...] o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua. (p.88)</p>
<p>Antunes (2010)</p>	<p>[...] todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos lingüísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano. (p.31) [...] traçado que envolve material lingüístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual. (p.37)</p>
<p>Koch (2012)</p>	<p>[...] manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, e decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf. Koch, 1992). (p.27)</p>

Fonte: Elaboração com base nos estudos dos autores: Mussalim e Bentes (2006), Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch (2012).

A partir dessas definições, depreendemos que o significado de texto pautava-se, a princípio, na estrutura superficial do texto, nas informações linguísticas, posteriormente, foi incorporada a ideia de processo, e considerados outros aspectos envolvidos no processo de produção textual. Assim, o ‘texto como evento comunicativo’, segundo Beaugrande e Dressler (1997, p.35), só pode ser concebido se os elementos que o conformam forem considerados: a língua em uso, a determinação do contexto e a interação promovida pela intenção do dizer e a compreensão do dito, consideradas tanto as condições de elaboração, como as de recepção entre os interlocutores e seus níveis de conhecimento do tema/texto.

3.5.1 Produção e Processamento Textual

Podemos explicar, a partir deste momento, a parte da produção e do processamento textual, uma vez compartilhado o caminho percorrido pelas concepções teóricas acerca da definição de texto e dos elementos e/ou aspectos que a ele se referem ou que ele abrange.

3.5.1.1 Tipos de conhecimentos

Como assevera Koch (2012, p.31), “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma atividade tanto de caráter linguístico, como de caráter sociocognitivo”. Com base em Heinemann e Viehweger (1991), a autora esclarece os três grupos ou sistemas de conhecimento envolvidos no processamento textual:

- **Grupo 1** – Conhecimento linguístico: abrange o gramatical e o lexical, refere-se ao arcabouço linguístico no plano da superfície do texto e oferece os mecanismos textuais para a remissão, sequenciação e escolha do léxico em relação ao tema do texto.
- **Grupo 2** – Conhecimento enciclopédico ou de mundo: refere-se ao individual, dependente da experiência de vida para dirimir dúvidas e proporcionar inferências a partir do texto.
- **Grupo 3** – Conhecimento sociointeracional: envolve os seguintes conhecimentos:
 - a) ilocucional: (re)conhecimento dos tipos dos atos de fala;

- b)** comunicacional: refere-se às normas comunicativas: quantidade de informação para que a compreensão se concretize, escolha da variante linguística de acordo com a circunstância, adequação textual às situações de comunicação;
- c)** metacomunicativo: base para o produtor do texto evitar incompreensões ou confusões a respeito da construção do texto, possibilita a monitoração do fluxo textual;
- d)** superestrutural: possibilita o reconhecimento das características textuais pertinentes a cada gênero e a cada parte de um texto: objetivo, proposição e estrutura textual global.

Em síntese, ocorre uma mobilização *on-line*⁴², ou como assevera Cavalcante (2012, p.25), “todos os tipos de conhecimento são ativados na produção e interpretação de um texto”. Existe, ainda, um conhecimento, o procedural⁴³, que funciona como um sistema de controle dos demais sistemas, adaptando-os ou adequando-os, conforme a necessidade do momento.

3.5.1.2 Estratégias de processamento textual

Koch (2012) esclarece que esse conhecimento, o procedural, abrange também o saber referente às práticas inerentes ao meio sociocultural e concretiza-se por meio de estratégias de processamento textual, sendo elas:

- a)** cognitivas: referem-se às estratégias de uso do conhecimento nas diferentes situações e de acordo com o objetivo do usuário, conforme o que se apresenta no texto e no contexto, assim como também se fundamentam nas crenças, opiniões e atitudes do usuário, o que permite a compreensão e a reconstrução do sentido do texto, previstos ou não pelo autor.
- b)** sociointeracionais: relacionam-se ao estabelecimento e à condução satisfatória da interação verbal por meio de estratégias que concretizam os tipos de atos de fala, da preservação das faces, de polidez, de negociação dentre outras.
- c)** textuais: referem-se às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores, sendo estratégias de:

⁴²Termo utilizado pela autora com o valor de mobilização conjunta e imediata.

⁴³Segundo Fávero (2001, p.61), “o conhecimento procedimental é o conhecimento dado pelos fatos ou convicções num determinado formato, para um uso determinado. Esse conhecimento, armazenado na memória episódica através de determinados modelos globais, é culturalmente determinado e construído através da experiência e trazido à memória ativa (= espaço de organização dos conhecimentos declarativo e procedimental) no momento da interação verbal, a partir de elementos presentes no texto”.

- 1- organização da informação: elementos dados e elementos novos e articulação tema e rema;
- 2- formulação: a função é a de ordem cognitiva-interacional;
- 3- referenciação: por meio de anáfora e/ou catáfora;
- 4- balanceamento do explícito/implícito: não existindo possibilidade de um texto ser totalmente explícito, ponderar entre o que pode ou não ser explicitado é uma decisão do locutor.

As estratégias revelam a complexidade e a profundidade do processamento textual. Consideramos que tanto na produção quanto na compreensão textual partimos da bagagem de conhecimento portada pelo indivíduo para o alcance do sentido na interação autor/locutor – texto – leitor/interlocutor, de acordo com um determinado contexto. Segundo Koch (2011, p.24), “a cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que vão originando sucessivamente [...]”.

A autora complementa e afirma que o entendimento de contexto, na atualidade, admitido pela LT “abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais” (KOCH, 2011, p.24).

Considerar que há possibilidade de observação de estratégias textuais nos REs, como o explicitado no item 'c', portanto, retomaremos esse posicionamento oportunamente.

3.5.1.3 O (co)(n)texto

De acordo com Vilela e Koch (2001, p.458), no início das pesquisas sobre o texto, o contexto era visto como o co-texto, o entorno verbal. Com as Teorias dos Atos de Fala e da Atividade Verbal, a Pragmática Linguística encaminhou os estudos às ações realizadas pelos usuários da língua em situações de interlocução, contudo, esse direcionamento não foi suficiente e outro contexto passou a ser considerado: o cognitivo.

Entendemos que ‘cotexto’ refere-se ao entorno verbal e o ‘contexto’ diz respeito à “justaposição fundamental de duas entidades: um evento focal e um campo de ação dentro do qual o evento se encontra inserido” (KOCH, 2011, p.22).

Na introdução de sua obra, Antunes (2010, p.18) comenta que os sentidos de um texto são o resultado da conjunção dos elementos contextuais, do conhecimento de mundo

ativado pelo conjunto de elementos contextuais e textuais, das unidades lexicais e das unidades gramaticais com suas categorias, relações e funções.

Marcuschi (2008, p.87) parafraseia Kant e afirma que “a língua sem contexto é vazia e o contexto sem língua é cego”⁴⁴. Considera, também, as relações contextuais, as quais se firmam entre o texto e sua situacionalidade e acrescenta que um texto não pode ser produzido ou entendido somente com base na linguagem.

Bentes e Rezende (2008, p.27) esclarecem que o

[...] deslocamento teórico – de ampliação da relação *língua x texto* para *língua x texto x contexto* – a partir do qual emerge a noção de textualidade, proposta por Beaugrande & Dressler (1981), é caudatário do desenvolvimento de uma nova percepção teórica sobre a própria noção de linguagem, fato que culmina em uma nova abordagem do fenômeno textual, a partir das influências da teoria da atividade verbal e da teoria dos atos de fala.

Para essas teorias, a linguagem, conforme Bentes e Rezende (2008, p.27),

[...] é entendida como uma forma de atividade humana construída nas/pelas interações sociais estabelecidas por interlocutores dotados de objetivos comunicativos. A linguagem é uma atividade interacional, estabelecida segundo as intenções de seus participantes e realizada por/através de um conjunto de operações verbais.

As explanações nos permitem refletir sobre o processo de produção textual, o qual, muitas vezes, é negligenciado em sala de aula por não disponibilizar e/ou proporcionar ao aluno condições de realizá-lo em todas as suas fases e com o respectivo tempo necessário, sobretudo na prática em LE. Negligência não apenas unilateral, porque tanto o docente como o discente precisam estar envolvidos de forma comprometida e esclarecida.

3.5.2 A Relação Texto – Discurso

Avançando na exposição deste capítulo, cabe-nos, ainda, apresentar e esclarecer a relação ‘texto/discurso’. Na visão de Marcuschi (2008, p.77),

[...] o texto *acha-se construído na perspectiva da enunciação*. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas. Na visão que aqui se está propondo, denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem.

⁴⁴ Expressão originária: “Pensamentos sem conteúdos são vazios; intuições sem conceitos são cegas” (KANT, 1988, p.75).

Considerando essa citação e relacionando-a ao texto acadêmico - o RE -, seu autor tem como interlocutor, a princípio, unicamente o professor, supervisor de estágio. Assim, podemos argumentar que essa relação pode não se estabelecer de forma simétrica, pois o conhecimento do docente – supervisor - pode ser entendido pelo aluno, autor, como além do seu conhecimento acumulado. Entretanto, a visão exposta no texto em questão é discente, retrata sua experiência em determinado período e contexto espacial e temporal definidos, o texto reflete o apreendido, o experienciado de forma escrita. Retomaremos essa discussão nas considerações das análises textuais, em capítulo específico.

Marcuschi (2008, p.77) comenta que “os falantes/autores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente”. Portanto, segundo o autor, a tendência atual é não estabelecer distinção rigorosa entre texto e discurso, senão entendê-los como complementares na atividade enunciativa, o que ele classifica como articulação entre o plano discursivo e textual. Uma vez que “o discurso se dá no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração)” (MARCUSCHI, 2008, p.81-2).

Em estudo concernente às relações texto/discurso, Guimarães (2010, p.69) afirma que “a análise da convergência leva a considerar que texto e discurso constituem uma mesma materialidade linguística, ou seja, um mesmo conjunto de palavras e ideias organizadas com coesão e coerência”. A autora esclarece que a diferença entre esses termos não está na materialidade, mas nos “traços com que o processo da enunciação marca a materialidade textual”. Acrescenta também que, na harmonização texto/discurso, “as relações de poder e dominação estão inscritas no texto e são dinamizadas na dimensão discursiva”.

Entendemos como mais produtiva a concepção de convergência dos termos que de divergência. O não estabelecimento de fronteiras, uma vez que “não há texto que não esteja contextualmente inserido, nem contexto que não encapsule textos” (GUIMARÃES, 2010, p.69), porém, considerada, a atividade de interpretação pelo sujeito.

3.6 UMA PAUSA PARA REFLEXÃO

A respeito do exposto neste capítulo, podemos entender que os REs são recriações da realidade vivida pelos informantes, em forma de texto. Do ponto de vista pedagógico, essa atividade de expressão escrita em E/LE, é acompanhada, orientada pelo supervisor de estágio e praticada pelo aluno/estagiário, assim como prevê as orientações da disciplina, porém, deve

haver comprometimento por parte do aluno e consciência da relevância e representatividade do RE, nesse gênero e esfera de circulação, o contexto acadêmico.

Embora, neste ponto do trabalho, sugestões não sejam pertinentes, cremos que a reflexão originada por meio da revisão teórica conduz-nos a almejar e, por que não, a vislumbrar um planejamento de disciplina que contemple prática de compreensão e de produção textual em E/LE mais específicas e direcionadas para a execução do RE. Considerações a serem retomadas oportunamente.

CAPÍTULO 4 - TEXTO E SENTIDO

Neste capítulo, tratamos do sentido do texto, pois, no capítulo 3, apresentamos suas diferentes concepções, de acordo com a bibliografia consultada. Partimos do pressuposto de que o texto é considerado como “evento que atualiza sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p.90) e não portador de sentidos independente dos leitores, já que “todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano” (ANTUNES, 2010, p.31).

Ressaltamos que há entre os linguistas controvérsias relacionadas à existência ou não do ‘texto sem sentido’ ou ‘não texto’. Cavalcante (2012, p.33) esclarece que a justificativa dos teóricos que defendem a existência do texto incoerente é que “o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre conhecimentos e o seu universo cognitivo”. Segundo a autora, dentre esses linguistas estão Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983).

Contrário a esse posicionamento, estão aqueles que afirmam não haver textos incoerentes, ou seja, não há objetivo na produção de um texto que não seja o de sua compreensão. Como defensor dessa posição, Antunes (2010) cita Charolles ([1978] 1988) e seu estudo que aborda problemas de coerência textual. Para esse autor, o texto é incoerente se existir inadequação à situação de comunicação, considerando a intenção comunicativa, os objetivos, os destinatários e os demais aspectos.

Quanto ao questionamento de saber quando um conjunto de enunciados não configura um texto, Marcuschi (2008, p.89), com base em Beaugrande, afirma que “um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal”.

Em função dos desdobramentos desse tema, compusemos o presente capítulo com a finalidade de esclarecer aspectos relevantes, de acordo com nossa leitura acerca do assunto.

4.1 TEXTUALIDADE

Nas palavras de Antunes (2010, p.29), o conceito de textualidade pode ser entendido como:

[...] *a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros da comunicação. Logo, todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta *necessariamente* a característica da textualidade ou ‘*conformidade textual*’. [...] em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade. (grifos da autora).

Para evidenciar a textualidade, contamos com sete *critérios* de observação bastante difundidos e definidos, primeiramente por Beaugrande e Dressler (1981). Esses aspectos não são rígidos, em termos de fronteiras e/ou níveis: **a)** são dois do tipo linguístico: 1) *coesão* (estabelece diversas possibilidades de conexão entre os componentes da superfície textual), 2) *coerência* (ocorre quando os conceitos constitutivos do universo do discurso se conectam por meio de diferentes relações); **b)** dois psicolinguísticos: 3) *intencionalidade* – intenção do produtor textual em transmitir algum conhecimento ou alcançar um objetivo planejado, 4) *aceitabilidade* – atitude relacionada ao receptor quanto à relevância do conteúdo; **c)** dois sociolinguísticos: 5) *situacionalidade* (aspectos que imprimem relevância do texto em relação ao contexto em que está inserido), 6) *intertextualidade* – utilização do conhecimento de outros textos para a compreensão do texto atual; **d)** um de tipo computacional: 7) *informatividade* (em que proporção as informações do texto são previsíveis ou não).

Além desses critérios, todo texto deve apresentar três *princípios comunicativos*: eficácia, efetividade e adequação (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p.12).

Segundo Marcuschi (2008, p.89), a textualidade “não é uma propriedade imanente a algum artefato linguístico” e para sustentar esse ponto de vista, o autor apresenta três aspectos: *o primeiro* diz respeito à consideração do texto não como um produto, mas um evento cuja existência é dependente do processamento realizado por alguém em contexto determinado; *o segundo* relaciona-se à definição de texto situado em um contexto sociointerativo que satisfaz condições que conduzam à produção de sentidos e *o terceiro* considera a sequência de elementos linguísticos como texto, na proporção em que se ofereça acesso interpretativo ao indivíduo e que este utilize seu conhecimento sociocomunicativo para a concretização da compreensão.

O autor acrescenta ao último aspecto a possibilidade de uma configuração linguística não produzir efeitos de sentido, coerência para um indivíduo, e, portanto, não constituir um texto. Se isso acontecer em uma comunidade linguística ou com determinadas

peessoas, não seria considerada questão individual, senão falha no acesso à produção de sentido, e esse sentido só é alcançado com a participação do leitor/ouvinte.

Com base nas considerações apresentadas, estabelecemos como recorte desta pesquisa dois aspectos da textualidade: a *coesão* e a *coerência*, por entender que esses aspectos aportam informações básicas adequadas para a análise da CD, nos textos selecionados dos REs. Entendemos que a realização dessa atividade de estágio vai além do cumprimento de uma exigência acadêmica, já que o aluno/estagiário deixa impressa sua relação pessoal com o processo, assim como suas expectativas, impressões e considerações. O aluno, autor nesse momento, mostra-se como ser humano partícipe de um contexto novo, porém com o aproveitamento de seus conhecimentos e experiências que funcionam como catalisadores do processo de produção textual.

Consideramos que o contexto não constitui algo fixo e imutável: o contexto sociocognitivo pode sofrer alterações – conquanto parciais – de acordo com novas experiências vivenciadas pelo sujeito e novas informações por ele recebidas.

Quanto ao leitor desse texto, o RE, tomamos por definição a proposta de Santos (2001) que considera o leitor segundo o papel desempenhado:

- a) leitor preferencial: pessoa a quem o texto se destina preferencialmente - às vezes para atribuição de conceito ou nota - e que também possui suas particularidades sociais;
- b) leitor-revisor: pessoa da confiança do autor - na maioria dos casos não é o leitor preferencial, mas em casos específicos pode se tornar no processo - que avalia até que ponto a finalidade textual está sendo consolidada e faz comentários críticos colaborativos para o autor analisar a viabilidade de introduzir transformações que façam o texto avançar em qualidade e
- c) leitor universal: qualquer pessoa, em qualquer tempo e espaço, que se interesse pela leitura do texto, embora não tenha sido prevista como leitor preferencial pelo autor (SANTOS, 2001, p.72,78,95).

Portanto o leitor do RE, em primeiro momento, é o professor supervisor do estágio como leitor-revisor, durante todo o processo de elaboração textual; depois, esse leitor torna-se o preferencial, para a avaliação formal da atividade e encerramento da disciplina. Assim, os alunos da mesma turma do estudante-autor e de turmas de anos posteriores serão leitores universais, pois poderão ter acesso ao RE já elaborado e avaliado, a fim de conhecer o gênero textual que produzirão e em que consiste o processo de estágio, explicado em sua parte teórica durante as aulas. Existe outra possibilidade de leitor, porém não rotineira, que é a

leitura realizada por outros professores orientadores do campo de estágio, uma vez que estão ligados ao contexto acadêmico, por meio do suporte *in loco* aos alunos. Isso se concretiza quando, ao serem consultados, esses outros orientadores seriam leitores revisores.

Em outro momento, o leitor pode ser o professor orientador do campo de estágio, se assim o quiser e, no ano seguinte, outros possíveis leitores serão os alunos do terceiro ano, da turma subsequente, para conhecimento desse gênero acadêmico.

Atualmente, não há indicação de outros leitores, fora desse contexto, para o material escrito no programa da disciplina. Esclarecemos que somente neste espaço e tempo da pesquisa é que a leitura foi externa aos domínios do processo de estágio.

4.2 ESCRITA

Antunes (2005, p. 28-36) postula que:

escrever ... é como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal; na perspectiva da interação, só pode ser uma atividade cooperativa; de forma interativa, é pois, uma atividade contextualizada; tal como falar, escrever é uma atividade necessariamente textual; é uma atividade tematicamente orientada; intencionalmente definida; envolve, além de especificidades lingüísticas, outras pragmáticas; manifesta-se em gêneros particulares de textos e retoma outros textos, isto é, remonta a outros dizeres; a escrita é uma atividade em relação de interdependência com a leitura.

De acordo com essa concepção de escrita, e relacionando ao *corpus*, podemos afirmar que a atividade de expressão escrita permite ao aprendiz de LE manifestar seu conhecimento da/na língua-alvo, no que diz respeito ao uso, conforme o registro e o gênero em demanda. No que se refere ao RE, estrutura pormenorizada no capítulo de metodologia, entendemos que essa atividade materializa e representa o aqui percorrido, de acordo com o que asseveram Decândio, Dolz e Gagnon (2010, p.16) “[...] forma de expressão de si e de criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal [...]. Assim, os aprendizes tomam consciência das características dos comportamentos languageiros”.

Os autores esclarecem, ainda, que a escrita pode ser observada como fenômeno psicológico, social e languageiro (DECÂNDIO; DOLZ; GAGNON, 2010, p.20-3), do ponto de vista:

psicológico, o sujeito escritor mobiliza o pensamento, os afetos e implica seu corpo no gesto gráfico. A escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos. Os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, sobre o escrito e até mesmo sobre a atividade de escrita

desempenham um papel na busca de informações e na compreensão dessas informações.

interacional, os tipos de discurso [...] são marcados pelas instituições em que se realizam. Assim o *lugar social* permite compreender as normas e os valores associados ao texto e constituídos das diversas comunidades discursivas (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier 1985, Bronckart 1996).

cultural, a escrita garante a relação com a cultura para os indivíduos que a praticam e também lhes dá a possibilidade de intervir na construção dessa cultura (Reuter, 1996).

Enquanto fenômeno linguageiro, a escrita pode ser considerada *do ponto de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico* (Grifos nossos).

Sánchez (2009, p. 13) cita uma parte do quadro acerca do tratamento que recebe a escrita acadêmica:

Escrever é parte da socialização; o escritor é orientado pragmaticamente à obtenção do sucesso acadêmico e profissional; o leitor é um membro da comunidade; o texto é o resultado de uma atividade que recai sobre um gênero reconhecido; o contexto é a comunidade acadêmica ou profissional.
(Grifos nossos)

As afirmações refletem a realidade de nosso contexto de pesquisa e análise, o que facilita ao leitor nossas escolhas temáticas e conceituais de exposição e procedimentos neste trabalho. Dessa forma, em relação aos aspectos de textualidade observados no RE, *coesão e coerência*, passamos a discorrer nos próximos tópicos.

4.3 COESÃO E COERÊNCIA: CONCEITUAÇÃO E FUNCIONALIDADE

Na revisão da bibliografia específica produzida por autores brasileiros, observamos o reconhecimento mútuo entre nossos autores. Exemplo do afirmado é a referência feita por Marcuschi (2008, p.99) aos trabalhos de Irandé Antunes (2005): *Lutar com palavras: coesão e coerência*, obra, também, utilizada na execução deste trabalho.

A autora denomina de ‘idas e vindas da atividade de escrever’ as fases do planejamento, da escrita e da revisão. Ainda que esse processo pareça acompanhar o aluno na vida escolar, da Educação Básica ao Ensino Superior, nem sempre essas fases são observadas e executadas com clareza e dedicação pelos alunos.

Com relação aos REs, segundo as orientações para sua elaboração, o texto deve apresentar comentários relacionados aos tópicos elencados e considerações em relação às partes do processo. Nessas manifestações escritas, o autor do RE precisa evidenciar

intertextualidade com os conteúdos teóricos estudados, conforme critério número 3 da ficha de avaliação do RE: aplicação teórica (anexo D).

Quanto aos aspectos de textualidade *coesão* e *coerência*, verificamos na revisão da literatura que há autores que diferenciam esses dois aspectos e os que os integram, na intenção de não demarcar fronteiras.

Koch (2013, p.17) assevera que, embora haja autores que desconsiderem essa distinção entre *coesão* e *coerência*, existe hoje o consenso de que são noções diferentes. Marcuschi (2008, p.100) também afirma ser favorável a essa distinção ao expressar: “saliento que, tal como o faz a maioria dos autores em LT, distingo, com Beaugrande e Dressler (1981), entre *coesão* e *coerência*”.

Para nós, deve haver cautela na incorporação de definições, porque mais que nominar aspectos, a conceituação envolve os pressupostos teóricos seguidos por aqueles que fazem uso da nomenclatura. Assim sendo, passamos a discorrer a respeito de cada um dos termos nos próximos tópicos.

4.3.1 Coesão

No que se refere às características e à conceituação desse aspecto da textualização, começamos por Antunes (2005, p.47), para quem a *coesão* é a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. E a autora acrescenta: “Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes [...] não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si”.

Na opinião de Marcuschi (2008, p.104), “a *coesão* não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade”. Não afirmamos que seja uma opinião contrária, uma vez que o autor concorda com a opinião de Koch, ao esclarecer que o desejável é que a *coesão* seja compreendida como facilitadora na compreensão e na produção de sentido textual.

Com a intenção de cotejar mais esclarecimentos relacionados aos fatores de *coesão*, apresentamos as opiniões dos autores Fávero (2001), Vilela e Koch (2001) e Antunes (2005).

4.3.1.1 Os fatores de coesão, segundo Fávero (2001)

A autora apresenta uma proposta de classificação, porém esclarece que não corresponde a um modelo finalizado, mas sim uma linha para reflexão acerca dos mecanismos de estruturação textual.

Quadro 14 – Fatores de coesão – Fávero (2001)

REFERENCIAL (o leitor/alocutário relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura em que vive)	Substituição anafórica e catafórica (um componente é retomado ou precedido por elemento gramatical)	1. pró-formas pronominais 2. pró-formas verbais 3. pró-formas adverbiais 4. pró-formas numerais	
	Reiteração (repetição de expressões no texto – os elementos repetidos têm a mesma referência)	1. repetição do mesmo item lexical 2. sinonímia 3. hiponímia e hiperonímia 4. expressões nominais definidas 5. nomes genéricos	
RECORRENCIAL (progressão do fluxo informacional)	1. Recorrência de termos 2. Paralelismo 3. Paráfrase 4. Recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais		
SEQUENCIAL (progressão do fluxo informacional, sem retomada de itens)	Temporal (indica o tempo do ‘mundo real’)	1. ordenação linear 2. expressões ordenadoras ou continuadoras 3. partículas temporais 4. correlação dos tempos verbais	
	Por conexão (interdependência semântica)	Operadores do tipo lógico (estabelecem relação de ...)	1. conjunção 2. disjunção 3. condicionalidade 4. causalidade 5. mediação 6. implicação lógica 7. complementação 8. restrição ou delimitação, etc.
		Operadores do discurso	1. conjunção 2. disjunção 3. contração 4. explicação ou justificativa 5. conclusão / etc.
	Pausas (indicadas pela pontuação – substituem os conectores).		

Fonte: Adaptado de Fávero (2001, p.58).

Para Fávero (2001), “os fatores de coesão são os que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; e os de coerência, os que dão conta do processamento cognitivo do texto e permitem uma análise mais profunda do mesmo”. A coesão acontece em *nível microtextual*, na superfície do texto; já a coerência, em *nível macrotextual*. Esses termos também são usados por outros autores em referência à *coesão* e à *coerência*, respectivamente.

4.3.1.2 Os fatores de coesão, segundo Antunes (2005)

Para a autora, a continuidade do texto é marcada pelas relações de reiteração, associação e conexão, as quais se concretizam por meio de procedimentos com base em diversos recursos, demonstrados no quadro a seguir.

Quadro 15 – Fatores de coesão – Antunes (2005)

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais Campo 1	Procedimentos Campo 2	Recursos Campo 3	
	1. Reiteração (relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados)	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase	
1.1.2 Paralelismo				
1.1.3 Repetição propriamente dita			- de unidades do léxico - de unidades da gramática	
1.2 Substituição		1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: - pronomes - advérbios	
		1.2.2 Substituição lexical	Retomada por: - sinônimos - hiperônimos - caracterizadores situacionais	
		1.2.3 Elipse	Retomada - elipse	
2. Associação (relação de sentido entre as palavras)	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos - por diferentes modos de relações de parte/todo	
3. Conexão	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	- preposições - conjunções - advérbios e respectivas locuções	

Fonte: Adaptado de Antunes (2005, p.51)

Ambos os quadros, 14 e 15, resumem os aspectos que permitem as “relações textuais⁴⁵”, contudo, o que identificamos é uma diferença de nomenclatura tipológica dos nexos. Fávero (2001) propõe uma classificação diferente das já existentes, com base na função exercida pelos mecanismos e não em cada uma de suas classes gramaticais. Os tipos estabelecidos são: **referencial** (a interpretação não decorre de seu sentido, mas sim ao que faz referência); **recorrencial** (articulação entre a informação nova e a que se crê conhecida, por estar no contexto ou por ter sido mencionada) e **sequencial *stricto sensu*** (função de progredir o texto, porém sem nenhum tipo de retomada).

O quadro proposto por Antunes (2005) apresenta a classificação das relações semânticas de **reiteração** (retomada de segmentos prévios), **associação** (ligação de sentido

⁴⁵ Expressão usada por Antunes (2005).

entre as palavras) e **conexão** (relação semântica entre as orações, períodos, parágrafos ou blocos supraparagráficos).

Não é nossa intenção confrontar os quadros e a forma de agrupamento dos nexos, no entanto, é perceptível a intenção de proporcionar uma classificação que seja abrangente em elementos e específica em características de uso. Isso nos permite considerar mais uma exposição desse conteúdo.

4.3.1.3 Os fatores de coesão, segundo Vilella e Koch (2001)

Os autores tratam da coesão textual, primeiramente por meio da exposição das ideias de Halliday e Hasan (1976), Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983), com o objetivo de conceituar e, posteriormente, apresentar e esclarecer os mecanismos de coesão. Para tanto, apresentam os cinco mecanismos propostos por Halliday e Hasan (1976): referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Vilella e Koch (2001) propõem duas modalidades de coesão: *a referencial* e *a sequencial*, que passamos a esclarecer.

4.3.1.3.1 Coesão referencial

Segundo Vilella e Koch (2001, p.474, grifo do autor), essa modalidade de coesão classifica-se como referencial quando “[...] um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. O primeiro constitui a *forma referencial* ou *remissiva* e o segundo é o *elemento de referência* ou *referente textual*”. O sentido que aqui se atribui a *elemento de referência* é amplo e pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado.

O referente é (re)construído textualmente e a remissão pode constituir uma *anáfora* ou uma *catáfora*. Os autores chamam a atenção para o fato de que, em muitos casos, a forma remissiva e o elemento de referência podem não ser correferenciais e não haver identidade de categoria e/ou função entre os dois termos. Há, ainda, os casos de formas pronominais que não remetem a um elemento do texto, mas ao contexto, parcial, geral, precedente ou subsequente.

Quadro 16 – Coesão referencial – Vilella e Koch (2001) e Koch (2013)

Formas remissivas ou referenciais	Forma / elementos
<p style="text-align: center;">Gramaticais</p> <p>As formas gramaticais indicam ao leitor conexão, não sentido, e podem ser:</p>	<p>a) <i>Presas</i>: acompanham e antecedem um nome ou modificador, são os determinantes⁴⁶: artigos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais, pronomes de 1ª e 2ª pessoa (ligados a elementos situacionais).</p> <p>b) <i>Livres</i>: não acompanham um nome em um grupo nominal, porém são usadas na remissão anafórica ou catafórica, recebem a denominação genérica de ‘pronomes’ ou ‘pró-forma’, são: pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos), numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários) e advérbios pronominais.</p>
<p style="text-align: center;">Lexicais</p> <p>Apresentam instrução de conexão e indicam o nível de referência, sendo:</p>	<p>1.2 Lexicais</p> <p>a) expressões ou descrições definidas;</p> <p>b) nominalizações;</p> <p>c) expressões sinônimas ou quase-sinônimas;</p> <p>d) nomes genéricos;</p> <p>e) hiperônimos ou indicadores de classe;</p> <p>f) formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente, com ou sem mudança de determinante;</p> <p>g) formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma “categorização” de segmentos antecedentes do texto;</p> <p>h) formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico</p>

Fonte: Adaptado de Vilela e Koch (2001) e Koch (2013)

A nomenclatura e o agrupamento propostos pelos autores parecem-nos claros e práticos. Com isso, optamos por utilizar essa classificação como base para um dos critérios de análise, desta pesquisa.

4.3.1.3.2 Coesão sequencial

A segunda modalidade de coesão estabelecida por Vilela e Koch (2001, p.491) diz respeito “aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo seqüências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas”, conforme ocorre a progressão textual. De acordo com os autores, essa progressão pode ocorrer sem a presença de elementos recorrentes, a sequenciação frástica, e com elementos, a sequenciação parafrástica.

⁴⁶ Nomenclatura utilizada por alguns autores.

Quadro 17 – Coesão sequencial Vilela e Koch (2001)

Tipo	Elementos / Fatores
<p>Sequenciação Parafrástica</p> <p>Utilização de procedimentos de recorrência tais como ...</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. termos (reiteração de um mesmo item lexical); 2. estruturas: paralelismo sintático; 3. conteúdos semânticos: paráfrase; 4. recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais; 5. tempo e aspecto verbal.
<p>Sequenciação Frástica</p> <p>Utilização de fatores coesivos para garantir a manutenção temática, as relações semânticas e/ou pragmáticas, a ordenação e a articulação das sequências textuais, são eles:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. procedimentos de manutenção temática; 2. progressão temática; 3. encadeamento; 4. justaposição; 5. conexão; 6. relações lógico-semânticas; 7. relações discursivas ou argumentativas.

Fonte: Adaptado de Vilela e Koch (2001)

Os teóricos asseveram que essas duas modalidades de coesão não devem ser consideradas estancas, pois existem formas com a função única de produzir o encadeamento: os conectores, e outras formas que funcionam como remissivas.

4.4 SINALIZANDO O CAMINHO ESCOLHIDO

Evidenciando pressupostos para a consecução de nossos objetivos e para efeito de análise do *corpus*, tomaremos como base o apresentado por Vilela e Koch (2001) quanto à *coesão referencial* e aos casos de *anáfora*, apresentada no próximo tópico. Partimos, portanto, do quadro 16, página 100, como resumo de classificação e análise.

Entendemos que essa delimitação contribui com a observação da capacidade do autor do RE, nosso informante, no emprego do E/LE, segundo suas intenções de exposição do tema tratado e a CD plasmada no texto escrito.

4.5 ANÁFORA

Com relação ao posicionamento teórico sobre o termo *anáfora* e sua abrangência, consideramos o panorama das anáforas apresentado por Moraes (2011, p.40), desde a abordagem clássica à abordagem discursiva.

Segundo a autora, até o século XIX não havia uma ciência que se dedicasse aos estudos da linguagem, vinculando-se a filosofia a esses estudos. As questões levantadas pelos filósofos abrangeram significado, realidade, proposições e inclusive referência. Os estoicos versaram sobre o que, posteriormente, seria a teoria da referência e no século XX, a teoria da referenciação.

Conforme Moraes (2011, p.42), na abordagem clássica da referência, os estudos de Mondada e Dubois (2003) e a teoria do ‘espelho’ são fundamentais. A autora salienta, ainda, que as diversas formas de fazer referência a algo sofreram modificações ao longo do tempo e de acordo com as escolas as quais pertenciam os autores.

No que se refere à abordagem discursiva, Moraes (2011, p.44) assevera que

a referenciação é vista como uma atividade discursiva e cognitiva, isto é, uma atividade construída no e pelo discurso. Os referentes, deste modo, não são entidades congeladas, mas uma instância de referencialidade efêmera.

Portanto, assim como a concepção de referenciação, o conceito de anáfora passou de uma abordagem clássica, repetição de palavras ou expressões a uma abordagem discursiva. (MORAES, 2011, p.45)

Nas palavras de Marcuschi (2001, p.219):

Hoje, na acepção técnica, *anáfora* anda longe da noção original e o termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdos ou contextos textuais (retomando-os ou não) contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial.⁴⁷ (grifo do autor)

Quanto ao estabelecimento de referência entre uma expressão e outra no texto, incorporamos a reflexão de Koch (2011, p.79) que nos alerta e esclarece:

[...] *referir* é uma atividade de designação realizável por meio da língua sem implicar uma relação especular língua-mundo; *remeter* é uma atividade de processamento indicial na co-textualidade; *retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não. Ressalte-se, mais uma vez, que a continuidade referencial não implica referentes sempre estáveis nem identidade entre referentes.

Assumimos esse esclarecimento e posicionamento na ação de desvendar o campo da anáfora. Acrescentamos, ainda, o comentário de Koch (2011, p.84) no que se refere à atividade envolvida pela remissão:

[...] deve-se ter em conta algum tipo de relação (de ordem semântica, cognitiva, associativa, pragmática ou de outro tipo). A noção de remeter diz respeito a um movimento textual em que se dão relações não necessariamente correferenciais. Assim, o fato de se progredir mediante a atividade de remeter não envolve uma retomada, já que *retomar* é uma

⁴⁷ Nota do autor: “Segundo lembra Schwarz (2000, p. 51), essa acepção já era comum entre os estóicos, tendo Apolônio Díscolo analisado o pronome como elemento anafórico em situações de uso textual”.

atividade particular de remissão que submete *continuidade referencial*, implicando algum tipo de relação direta, seja de identidade material (caso da correferenciação), seja de não-identidade material (caso da associação). (Grifo da autora).

O fenômeno da *anáfora* suscita diferentes considerações no que se refere ao tratamento terminológico e classificatório por parte dos estudiosos.

Na concepção de Fernández López (1990, p.273), as anáforas talvez sejam as mais relevantes marcas de coesão textual, “[...] são como testemunhas às quais vão se prendendo os fios condutores do discurso, evitam repetições, retomam de forma diferente ou mais reduzida os itens, resumem e ajudam a memória”⁴⁸.

Admitindo essa relevância, buscamos mais sustentação teórica nos estudos dos autores que nos trouxeram até este momento da pesquisa, para que possamos defender nosso posicionamento.

4.5.1 Formas Remissivas

É importante que esclareçamos a definição de *formas remissivas* antes de apresentar a classificação dos tipos de anáforas. Para tanto, servimo-nos das palavras de Neves (2011, p.390) ao esclarecer que

[...] no exercício da linguagem, o falante usa constantemente termos que fazem referência a outros termos do próprio texto para assim tecer a ‘teia’ do texto. Nessa referência, ele obtém uma relação de sentido entre: [...] o termo que faz referência ao outro (o referenciador textual) e o termo ao qual o outro se refere (o referente textual). [...] Essa relação semântica textual se faz com palavras referenciais: os pronomes pessoais de terceira pessoa, os pronomes possessivos, os pronomes demonstrativos e os artigos definidos.

Para Marcuschi (2008, p.109), “a noção de formas remissivas diz respeito ao fato de uma forma remeter a outra e, nesse caso, todas as anáforas preenchem o requisito”. Contudo, o autor salienta que “algumas dessas formas são referenciais e outras não, o que, à primeira vista, parece um contrassenso”, isto porque “diz respeito à natureza do elemento formal que é usado para fazer a ligação anafórica e não ao seu funcionamento”. O autor detalha seu posicionamento e esclarece

⁴⁸ No original: “[...] son como testigos donde se van enganando los hilos conductores del discurso, evitan repeticiones, retoman de forma diferente o más económica los itens, resumen y ayudan a la memoria”.

[...] **as formas remissivas referenciais:** são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. Entre essas formas temos os sinônimos, os grupos nominais definidos etc;

[...] **as formas remissivas não referenciais:** são formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes. Eles podem *correferir, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido*. Ou então *referir algo por analogia, associação* etc. Estas formas podem ser presas como no caso dos artigos ou então livres como no caso dos pronomes pessoais. (Grifos nossos).

Essa explicação acrescenta entendimento ao Quadro 16, página 100, elaborado com base nas considerações de Vilella e Koch (2001) e Koch (2013), para compor nossa análise mais adiante.

4.5.2 Classificação das Anáforas

No que se refere à classificação anafórica, seguimos com o posicionamento de Marcuschi (2001) e sua distinção entre os tipos de *anáforas* existentes: as *diretas* e as *indiretas*.

- a) Anáforas Diretas: são as que retomam referentes já introduzidos, uma forma de substituição do elemento retomado. A visão clássica é a de reativação de referentes prévios. No entanto, a congruência morfosintática entre a anáfora e o antecedente nem sempre é evidente.
- b) Anáforas Indiretas: nesse tipo, não há retomadas de referentes, o que ocorre é uma ativação de novos referentes, os quais decorrem de uma motivação ou *ancoragem* no universo textual, sem correferência, somente uma relação conceitual. Sua interpretação é de construção de um novo referente e não reativação de elementos já apresentados. A realização é basicamente pronominal.

O autor não dissocia as *anáforas indiretas* das *anáforas associativas* por serem estas uma parte daquelas. Esse fato é exposto por Zamponi (2003, p.73):

A concepção de Marcuschi introduz uma interessante questão concernente à relação entre anáfora indireta e a anáfora associativa, questão que permeia vários estudos sobre o assunto. Dizer que as anáforas associativas são "parte substantiva" das anáforas indiretas significa que toda anáfora associativa é indireta, mas nem toda anáfora indireta é associativa. Assim, a anáfora indireta seria o fenômeno mais amplo, mais abrangente, do qual a anáfora associativa é parte. Marcuschi não apresenta - nem é esse objetivo do trabalho citado - uma caracterização da anáfora associativa, embora possamos inferir que esse tipo de anáfora participa de uma ou mais características das anáforas indiretas; do contrário, não se poderia nomeá-la como uma espécie de subconjunto.

Marcuschi (2001, p.226) classifica as *anáforas indiretas* em dois tipos de grupos:

1- *Tipos semanticamente baseados* – exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos semânticos armazenados no léxico (mais especificamente ligadas a *âncoras* lexicais precedentes) e estão vinculados a papéis semânticos.

2- *Tipos conceitualmente baseados* – exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos conceituais baseados em modelos mentais, conhecimentos de mundo e enciclopédicos (mais especificamente vinculados ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto) e mais ligados a processos inferenciais gerais.

A respeito dessa tipologia proposta pelo autor, Cavalcante (2002, p.3) assevera que as *anáforas indiretas*

talvez pudessem ser reagrupadas em dois grandes tipos. Quando o vínculo entre o anafórico indireto e a fonte for firmado com uma âncora explícita e pontual no cotexto, teremos as *anáforas* especificamente associativas. Quando o vínculo das *anáforas* indiretas só pudesse ser construído implicitamente, devido à ausência de uma fonte cotextual pontualmente localizável, [...] teríamos *anáforas* não-associativas. A questão que recolocamos, neste trabalho, é se tais *anáforas* indiretas não-associativas correspondem aos tipos ‘conceitual’ e ‘inferencialmente baseados’, de Marcuschi (2000).

Quanto às *anáforas associativas*, Zamponi (2003, p.93) apresenta a seguinte consideração:

Primeiramente temos de considerar um dado fundamental: a relação entre os dois termos de uma *anáfora* associativa é estabelecida graças a um procedimento inferencial. Em qualquer que seja a concepção (estreita ou ampla), a noção de inferência ocupa lugar de destaque, embora esse procedimento não seja exclusivo desse tipo de *anáfora*.

Em seu trabalho, a autora apresenta quatro grupos pertencentes às *anáforas associativas*, organizados conforme o tipo de relação semântica: 1 - **meronímica**, na qual o nome anafórico é marcado por ser uma parte do antecedente que corresponde ao todo, ou seja, se os elementos envolvidos puderem preencher as variáveis na seguinte frase genérica: *Um Y tem (geralmente) um X ou Um X é uma parte de um Y.*; 2 - **locativos**, cujo termo anafórico não é dependente de seu antecedente, *a noção de espaço abrange o material e o abstrato: A hipótese é que a natureza do lugar Y pertinente se encontra determinado pela natureza da entidade X*; 3 - **actanciais**, que se referem à relação “entre um antecedente na forma de um predicado [...] que comporta um nome de acontecimento -, sendo o elemento anafórico um de seus argumentos ou actantes [...]”, como em *Paulo cortou o pão e guardou a faca.* (apud

ZAMPONI, 2003, p.141) e 4 - **funcionais**: que se caracterizam pelo estabelecimento de uma relação na qual “o núcleo do SN (sintagma nominal) anafórico comporta um N (nome) cujo conteúdo semântico indica que se trata de um elemento que preenche uma função ou papel característico num conjunto [...]”, como em: *Entramos numa cidadezinha e pedimos para ver o prefeito.* (ZAMPONI, 2003, p.150).

No entanto, a autora observa que essa classificação poderia não abordar todas as associações possíveis. Compreendemos que tanto a questão de conceituação terminológica quanto a classificação de grupos ou subgrupos, neste caso das *anáforas*, é uma tarefa a ser executada com prudência, uma vez que as bases para considerações se sustentam em teorias a serem incorporadas, segundo o pesquisador ou professor.

Em artigo sobre léxico e progressão referencial, Koch (2006, p.263) assevera que

a posição de que os objetos do discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, são constantemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos no curso da progressão textual [...].

A autora esclarece que “são formas nominais referenciais anafóricas os grupos nominais com função de remissão a elementos presentes no co-texto ou detectáveis a partir de outros elementos nele presentes” (KOCH, 2006, p.264). Apresentamos, sinteticamente, a classificação anafórica proposta pela autora, ao longo do texto citado.

Anáforas com retomada de antecedentes textuais:

1 - Anáforas correferenciais sem recategorização:

- a) por repetição total ou parcial: o núcleo da forma nominal repete, na íntegra ou parcialmente, o núcleo do antecedente que está sendo retomado;
- b) por sinonímia ou parassinonímia: a retomada de antecedente pode efetuar-se por meio de expressões sinônimas ou ‘quase-sinônimas’ (parassinonímia). A seleção lexical de um sinônimo adequado para operar a remissão é, em grande parte, determinada pelo gênero textual e/ou pela variedade de língua utilizada, podendo ainda constituir uma opção estilística do produtor.

2 - Anáforas correferenciais recategorizadoras:

- a) hiperonímia: assegura um mínimo de estabilidade informacional, funciona necessariamente por recorrência a traços lexicais, pode haver refinamento da categorização do referente, que ocasionaria *anáfora especificadora*;
- b) termo genérico: coisa, pessoa, negócio, criatura, indivíduo ou, ainda, termos regionalistas;

- c) descrições nominais: ativação, com base no conhecimento compartilhado, de características ou traços do referente, com o objetivo de enfatizar ou apresentar propriedades ou fatos acerca do referente;

3 - Anáforas não-correferenciais:

- a) Indiretas⁴⁹: o referente é ativado por meio de inferências mobilizadas por possíveis gatilhos ou algum tipo de relação com elementos do co-texto ou contexto sociocognitivo; subtipo: associativas – relações meronímicas, metonímicas ou noção de ingrediência.
- b) Rotuladoras: uso de forma nominal que recategoriza segmentos precedentes do contexto, resumindo-os ou encapsulando-os. As expressões nominais desempenham duas funções textuais: rotulam uma parte do co-texto que as precede e estabelecem um novo referente. A rotulação encerra, na maioria dos casos, valor persuasivo para construir o objeto de discurso. A rotulação pode ser metalinguística e/ou metadiscursiva, em que se menciona segmento anterior do texto, qualificado metadiscursivamente, como: a) concretização de determinado ato ilocucionário (afirmação, declaração, promessa, conselho, advertência etc.); b) tipo de atividade linguageira (descrição, explicação, relato, esclarecimento, comentário, sondagem); c) determinado processo cognitivo (análise, reflexão, avaliação, opinião); d) por meio de denominações metalingüísticas (frase, sentença, pergunta, palavra etc) e, e) por recurso a aspas de distanciamento, ironia etc.

Para Galembeck (2015)⁵⁰, uma forma clara e objetiva de classificação anafórica é:

1 - Anáfora direta (reativadora de referentes), e

2 - Anáfora indireta (ativadora de referentes) subdividida nos seguintes grupos:

- a) termo anafórico ligado semanticamente a um termo anterior;
- b) termo depreendido do contexto sociocognitivo e do conhecimento compartilhado;
- c) termo anafórico ligado a um termo de outra classe gramatical ou ao contexto anterior, e
- d) termo anafórico depreendido da situação enunciativa.

⁴⁹Segundo Koch (2011, p.108) “As anáforas indiretas têm recebido na literatura diversas denominações: inferenciais, mediatas, profundas, semânticas, associativas”.

⁵⁰Proposta gerada por meio de discussão pessoal entre orientador e orientanda acerca do tema.

De acordo com o exposto, depreendemos que das posturas teóricas emergem classificações e nomenclaturas variadas, as quais, por vezes, podem ser tratadas como semelhantes e, em outras, como propostas praticamente novas. Entendemos que essa observação revela o encaminhamento dado às pesquisas realizadas nessa área que partiram de uma visão tradicional a uma mais dinâmica.

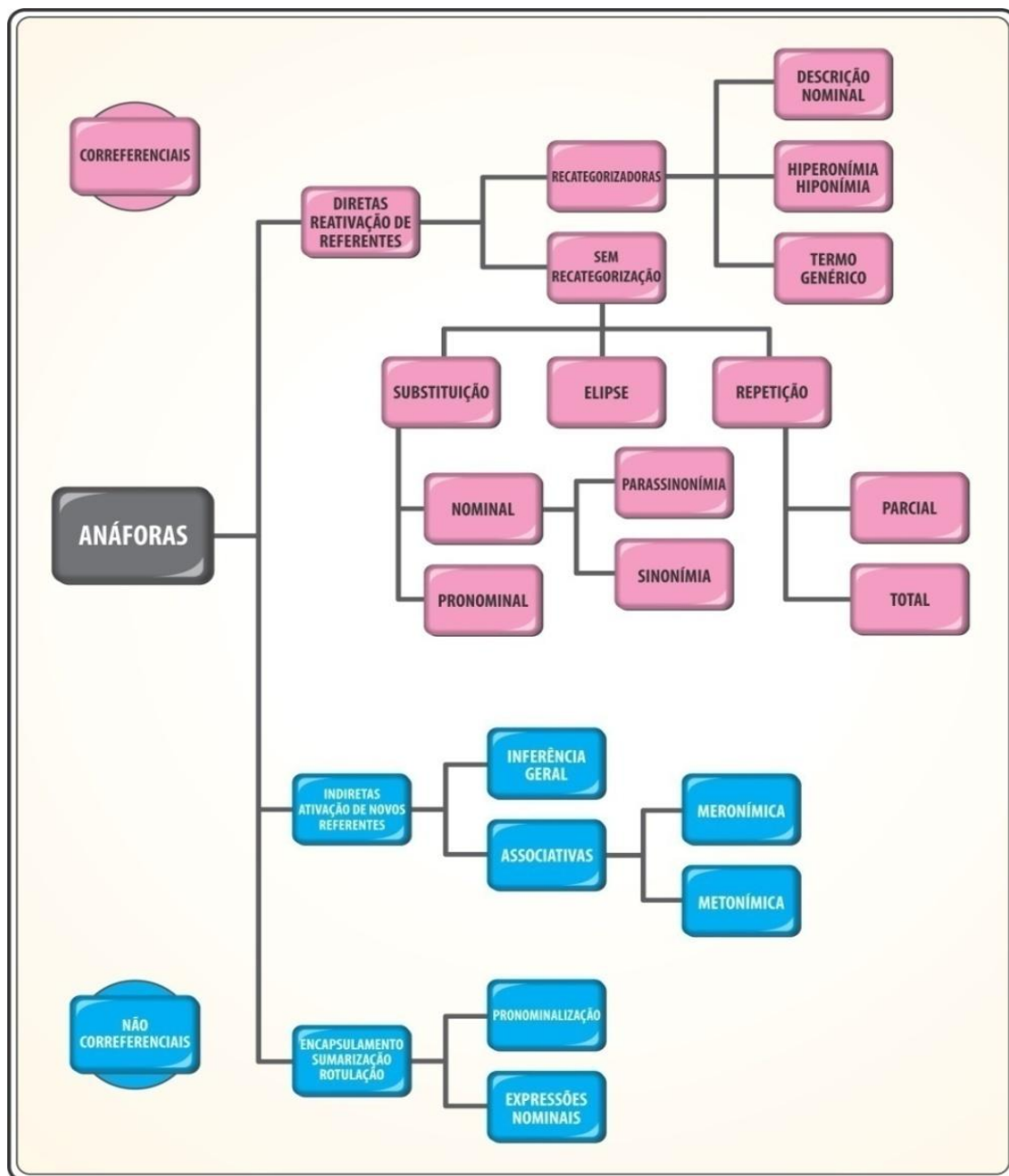
O termo recategorização também é usado por Ciulla (2014, p.257) ao sugerir que

a categorização é um processo cognitivo que se relaciona de maneira estreita com o processo de referência, pois é através dele que decidimos e formulamos as categorias para as quais apontam nossas designações. Nesse processo cognitivo e discursivo, portanto, as categorias não são estanques e mesmo a prototipia é fruto de negociações coletivas, sujeita a constantes modificações. Imprevisíveis e mutantes, as categorias podem, no entanto, ter papéis muito definidos, cuja verificação é possível, considerando-se o seu processo de construção no discurso. A questão central, a nosso ver, é que as categorizações e os processos referenciais que são promovidas na malha discursiva imbricam-se, de modo que não podemos interpretar completamente um sem ver o outro. Além disso, a observação de que a categorização não é um fenômeno essencialmente lexical e nem puramente cognitivo reforça a hipótese de que os fenômenos referenciais dependem de uma interpretação em que texto e discurso estão indissociavelmente imbricados e em que todos os fatores da dimensão discursiva são levados em conta.

Entendemos que há diversas possibilidades de realizar análise textual com base na categoria das anáforas e cremos que o apresentado pôde, segundo nossa compreensão, proporcionar material para elaborar um resumo esquemático acerca dos tipos de anáforas, o qual nos guiará nas análises textuais.

Esclarecemos que partimos das considerações de Koch (2006), anteriormente apresentadas, para agrupar as anáforas em: correferenciais e não-correferenciais. No entanto, acrescentamos, com base em Marques (2009), a anáfora por *elipse* e as categorias *nominal* e *pronominal*, às anáforas por substituição, constituintes das *anáforas diretas*, como apresentado no esquema a seguir. Outra informação refere-se ao grupo das *anáforas indiretas*, às quais incluímos o tipo *inferência geral* que tem por base para o estabelecimento da relação anafórica, o conhecimento de mundo, de acordo com as explicações de Koch (2006). Já no grupo das *rotuladoras*, o acréscimo é o do subgrupo das anáforas formadas por *expressões nominais*, tipo aventado em outro trabalho de Koch (2008, p.102).

Figura 1 – Anáforas



Fonte: Adaptado de Koch (2006, 2008), Marques (2009) e avaliado por Galembeck (2015)⁵¹

Após explicitarmos o tipo de *coesão* que tratamos neste trabalho, da classificação das *formas remissivas* e das *anáforas*, no próximo tópico, apresentamos o que cotejamos com relação à *coerência textual*.

⁵¹ Discussão oral em sessão de orientação.

4.6 COERÊNCIA

As leituras relacionadas a respeito desse aspecto de textualização e as reflexões que exteriorizamos ao longo do tópico buscam integrar a teoria acerca da *coerência textual* e o *corpus* da pesquisa, os REs.

Partimos das considerações de Vilela e Koch (2001, p.451) e da afirmação de que

uma das tônicas da década de 80 foram os estudos sobre coesão e coerência textuais, em que se ampliou de forma significativa o conceito de coerência anteriormente aceito, passando-se a postular que não se trata de mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas de um fenômeno muito mais amplo: a coerência se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, sócio-cognitiva e interacional.

Os autores complementam que, nessa época, vários estudos foram realizados em torno dessa temática, como os de Charolles, Petöfi & Sözer, 1983; Neubauer, 1983; Petöfi, 1986; Sözer, 1985; Conte, Petöfi & Sözer, 1989, dentre outros, assim como também, uma crescente produção no Brasil, como os trabalhos de Marcuschi e Koch.

Nesse período, um estudo de relevância é o de Charolles (1978/2002) cujo propósito é a boa formação textual e, para alcançá-la, o autor salienta três aspectos importantes: **a)** coerência e linearidade textual: que se referem à reflexão da coerência de um texto, sem a consideração da ordem em que aparecem os segmentos constitutivos; **b)** coerência microestrutural e coerência macroestrutural: em nível local ou microestrutural, refere-se às relações presentes ou não entre as frases (sucessivamente ordenadas) da sequência; em nível global ou macroestrutural, diz respeito às relações entre as sequências; e **c)** coerência e coesão: o autor afirma que “no estado atual das pesquisas [...] *não mais parece possível, tecnicamente, operar uma partição rigorosa entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva*”. (CHAROLLES, 2002, p.49, grifo do autor).

Com esses esclarecimentos e com base em dados empíricos, o autor propõe quatro *metarregras* para a *coerência textual* e *discursiva*:

1^a) Metarregra de repetição (MR1): para considerar o texto microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é necessário que apresente elementos de recorrência estrita, viabilizados pelos diversos recursos linguísticos como pronominalizações, definitivações e referências dêiticas, substituições lexicais e outros.

- 2ª) Metarregra de progressão (MR2): para considerar o texto microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é necessário que haja renovação constante da contribuição semântica, uma vez que o próprio ato de comunicar o exige.
- 3ª) Metarregra de não-contradição (MR3): assim como nas MR1 e MR2, consideram-se os níveis microestrutural e macroestrutural. A coerência é observada na falta de contradição semântica relacionada ao conteúdo pressuposto, posto ou dedutível por inferência. Essa metarregra estabelece três tipos de contradições: a) as enunciativas; b) as inferenciais e pressupicionais; e c) as de mundo(s) e de representações do(s) mundo(s).
- 4ª) Metarregra da relação (MR4): para considerar uma sequência ou um texto coerentes, é necessário relacionar os fatos presentes no mundo representado.

O próprio autor considera a complexidade das *metarregras* e o estabelecimento de condições linguísticas e pragmáticas, às quais um texto deve atender para ser classificado como coerente, na opinião de um receptor em situação específica. O autor também se questiona a suficiência dessas condições e da modalização textual. No entanto, essas orientações são amplamente difundidas, uma vez que é possível encontrar estudos disponíveis *on-line* que relatam análises de textos escritos relacionadas à coerência, com base nas metarregras.

No que tange à oralidade, segundo Galembeck (2014)⁵², as *metarregras* são relativas, porque: 1º) na língua falada, a repetição faz parte da enunciação; 2º) no texto falado, a sequência tópica não segue um plano definido; 3º) a contradição pode ser intencional (busca-se demonstrar a fragilidade da argumentação) e 4º) a associação do dito com o mundo depende da existência de um contexto comum partilhado. Complementamos essa consideração com as palavras de Koch e Travaglia (2011, p.51-2) as quais evidenciam, também, que:

Nos textos conversacionais orais, elementos paralinguísticos também atuam no estabelecimento da coerência: olhar, movimentos do corpo (Goodwin, 1981), expressão facial, posturas corporais, interação corporal (proximidade, toques etc.), gestos (dêiticos ou não) podem dar o sentido ou modificar totalmente o sentido do que se enuncia, afetando, pois, a coerência. [...] Outros elementos que afetam o cálculo do sentido e, portanto, a coerência, apenas no oral, são a entonação e fatores prosódicos em geral, como velocidade e ritmo de fala.

⁵² Explicação oral em sessão de orientação.

Após esses esclarecimentos e ressalva, entendemos e concordamos com Marcuschi (2006, p.17), para quem a *coerência* é mais que uma propriedade do discurso - é um princípio de acessibilidade, uma necessidade e uma condição da ‘discursividade’ - e não somente um produto das relações ou atividades linguísticas e lógicas. Em outro estudo, o autor assevera, também, que a *coerência* é um “aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. É assim que a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.122). Assim, o texto deve proporcionar ao leitor acesso à coerência para que este identifique as possibilidades de interpretação.

Com relação aos REs, o professor - supervisor de estágio - tem conhecimento tanto do contexto de origem das considerações, o campo de estágio⁵³, como do contexto que rege a atividade, o meio acadêmico e a disciplina específica. Esse conhecimento partilhado viabiliza a identificação de incoerências diversas e permite melhor compreensão do exposto, pois “a coerência depende de cada situação, dos sujeitos envolvidos e de suas intenções comunicativas, como tudo o mais em relação à língua (ou relação à vida dos fatos sociais)” (ANTUNES, 2005, p.177).

Koch e Travaglia (2011), em sua obra *Texto e coerência*, apresentam conceitos que tratam de esclarecer o que se entende por *coerência* e sua abrangência. Para os autores, a *coerência* tem a ver com a ‘boa formação do texto’, com a continuidade de sentidos perceptível no texto e é, ao mesmo tempo, semântica e pragmática. Podemos, ainda, ampliar nossa compreensão acerca do tema, com Koch e Travaglia (2011, p.49-50) e a ideia de que para o estabelecimento da coerência é necessário:

[...] o estabelecimento da coerência depende de:

- a) *elementos linguísticos* (seu conhecimento e uso), bem como, evidentemente, da sua organização em uma cadeia linguística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do *contexto linguístico*;
- b) do *conhecimento de mundo* (largamente explorado pela semântica cognitiva e /ou procedural), bem como o grau em que esse *conhecimento é partilhado* pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto, o que se reflete na *estrutura informacional* do texto, entendida como a distribuição da informação nova e dada nos enunciados e no texto, em função de fatores diversos;
- c) de *fatores pragmáticos e interacionais*, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas, a função comunicativa do texto. (Grifos dos autores).

⁵³ O Professor Supervisor não acompanha o estagiário em todos os dias que este frequenta a escola, assim o conhecimento não é total, pois há fatos e vivências coletivas e individuais que somente o estagiário detém.

Essas considerações incitam à reflexão e nos remetem a um tema recorrente no campo da aprendizagem de uma LE: as crenças discentes, assunto mencionado no início do trabalho com relação ao E/LE. Embora o estagiário esteja em seu terceiro ano de graduação, algumas considerações pessoais acerca da aprendizagem do espanhol podem, ainda, ser manifestadas, no contato com uma sala de aula, no campo do estágio, momento em que pode haver confronto subjetivo entre as expectativas e a experiência, ou seja, a vivência do processo *in loco*.

O outro lado da moeda é que, teoricamente, toda pessoa tem conhecimento do que significa ser um professor, não de forma específica, mas conhecimento de mundo em relação ao tipo de trabalho e de atividades que realiza, ou seja, o papel que o professor desempenha na sociedade. No entanto, estar no lugar de um professor, atuando como tal, gera questionamentos a respeito do ato de ensinar e do próprio processo de aprender. A expectativa do supervisor e orientador do estágio é que esse momento ímpar da vida acadêmica permeie o discurso dos REs, caso o aluno/estagiário o perceba como tal, salvaguardando as percepções e as reflexões individuais.

Segundo Marcuschi (2008, p.126), a coerência textual pode ser vista em três planos,

[...] tanto na sua relação *microestrutural* imediata (na sequência dos enunciados) como na relação *macroestrutural* ou ampla (na significação global) e nas relações *interlocutivas* (nos processos sociointerativos). É evidente que a compreensão de texto estará enormemente afetada pelo jogo das relações entre os três planos de observação. (Grifos nossos)

E quanto à funcionalidade, o autor acrescenta que a *coerência* é de realização holística, global, não local, diferentemente da *coesão*.

Quanto a essa questão, Antunes (2005, p.179) esclarece que não se confunde *coesão* com *coerência*, o que não é “muito produtivo é que queiramos demarcar com precisão onde acaba uma e começa a outra. Por sinal, são muitas as coisas que, em linguagem, não se pode chegar a delimitações rígidas [...]”.

Também ressaltamos que se a *coesão* é definida pela *coerência* “[...] diferentes tipos de textos apresentariam diferentes graus de *coesão* e diferentes elementos *coesivos*, ou seja, diferentes modos de dar pistas, na superfície, para chegar ao sentido global e, portanto, detectar sua *coerência*” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.41).

No campo das LEs, a prática da produção escrita por parte dos discentes deve ultrapassar a correção linguística, seja na etapa da elaboração ou da revisão textual. É

importante que o aprendiz se conscientize de sua competência na LE e invista em aprimorá-la, considerando os cânones e as especificidades linguísticas e socioculturais, a estrutura, a formação e a pragmática, o que vale também para a língua falada.

Em função da qualidade e da quantidade relevante de informações teóricas concernentes à *coerência*, no próximo tópico, apresentamos os diferentes tipos de coerência propostos por Vilela e Koch (2001) e Koch e Elias (2013).

4.6.1 Tipos de Coerência

Além da coerência global, discorrida no tópico anterior, há, ainda, uma tipologia que se ocupa em pormenorizar esse aspecto da textualidade. Marcuschi (2008) e Vilela e Koch (2001, p. 553-5), asseveram que o sentido não está no texto, mas é construído a partir dele, por meio da interação entre os envolvidos na atividade verbal. Do ponto de vista desses autores, para que a *coerência global* de um texto se evidencie, alguns tipos de *coerência parcial* são mobilizados, sejam eles: coerência semântica, coerência sintática, coerência temática, coerência superestrutural e coerência temporal.

Em obra posterior às citadas, Koch e Elias (2013, p.194) afirmam que aos tipos de coerência mencionados por Van Dijk & Kintsch, em 1983, foram acrescentados outros e que todos contribuem para a coerência global.

Listamos os tipos apresentados pelos autores:

- 1 - Coerência sintática: tem por base o "...uso adequado das estruturas linguísticas (em termos de ordem dos elementos, seleção lexical etc.), bem como dos recursos coesivos que facilitam a construção da coerência semântica ..."
- 2 - Coerência semântica: refere-se às "... relações de sentido entre as estruturas - palavras ou expressões presentes no texto. ... exigência: princípio da não contradição ..."
- 3 - Coerência temática: parte do princípio "... que todos os enunciados de um texto sejam relevantes para o tema ou tópico discursivo ...", se não o forem, que haja pistas para a percepção do interlocutor, no caso de avaliações, explicações e outros desvios.

- 4 - Coerência pragmática: estabelece relação com os atos de fala, já que a sequência desses atos forma o texto. Ignorar as condições de realização de um ato de fala seria uma incoerência pragmática.⁵⁴

Utilizaremos a classificação de atos: *representativos*, *directivos*, *comisivos*, *expresivos*, y *declarativos*, segundo quadro apresentado por Alarcón Silva (2008, p. 240), com base nos estudos de Searle (1991) e Austin (1996).

Quadro 18 – Síntese dos atos ilocucionários a partir de Searle (1991)

Nombre	Propósito	Mundo-Lenguaje	Sinceridad
Representativos	Comprometer al hablante con la verdad de la proporción expresada	La palabra se ajusta al mundo y es verdad o no.	Tales actos se creen. Son evaluables según valoración Verdadero o Falso.
Directivos	Intentar que el oyente haga algo	El mundo es el que se ajusta al lenguaje	Conducen estado de deseo.
Comisivos	Comprometer al hablante en una acción futura	El mundo se ajusta al lenguaje	El hablante debe tener la intención o bien actuar como dice.
Expresivos	Expresar el estado psicológico del hablante, especificado en la condición de sinceridad sobre el estado de cosas especificado en el contenido proposicional.	No hay dirección de ajuste.	Corresponderá al estado psicológico del hablante.
Declarativos	Modificar una situación, creando una nueva	Relación recíproca	Es irrelevante en quien habla.

Fonte: Alarcón Silva (2008, p.240)

- 5 - Coerência estilística: é a utilização da variedade adequada de língua, no que se refere a léxico, estruturas sintáticas, etc. Considerando que cada situação comunicativa tem um estilo próprio.
- 6 - Coerência genérica: refere-se às exigências do gênero textual, segundo a prática social em que se produz o texto, diz respeito ao propósito de comunicação, à forma, ao conteúdo, ao estilo e às condições de produção pertinentes a essas práticas (KOCH; ELIAS, 2013, p.194-208).

As pesquisas, ao longo do tempo, refinam e/ou complementam a tipologia apresentada inicialmente, assim como a própria concepção de coerência, já vista. Também é prudente reconhecer que, segundo a vertente teórica, essa tipologia pode ser alterada, seja na nomenclatura ou na conceituação.

Após discorrer e apresentar alguns pontos de vista relacionados à *coerência*, ressaltamos que a verificação empírica é que identificará e demonstrará uma tipologia, pois

⁵⁴ Acrescentamos a reflexão de Koch e Travaglia (2011, p.74) quanto à consideração de outros fatores que influenciam o pragmático na coerência "o contexto de situação, interação e interlocução, força ilocucionária, intenção comunicativa, características e crenças do produtor e receptor do texto".

como observam Koch e Travaglia (2011, p.42): “diferentes tipos de textos podem apresentar diferentes modos, meios e processos de manifestação da coerência em nível da superfície linguística”.

Por conseguinte, escolhemos um caminho a ser seguido na pesquisa, descrito no próximo tópico.

4.7 Delimitando o Caminho

A quantidade e a variedade de estudos com foco na *coerência* é crescente, um exemplo é o texto de Alturo (2010, p.7-8), no qual a autora nomeia as áreas e elenca autores que levam a cabo pesquisas nesse campo, não só no contexto europeu.

[... o estudo da coerência se sobrepõe aos limites entre a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática (Kehler 2003, Kehler et al. 2008, Perrin 2008, Saukkonen 2008 e Trommer 2008, entre outros). Na Linguística Computacional, a coerência joga um papel relevante no processamento e geração de textos; em particular, é um conceito chave na solução da correferência, encontrado em vários modelos da estrutura do discurso (Beun and Van Eijk 2007, Filippova and Strube 2007, Grosz y Sidner 1986, Kibble y Power 2004, Polanyi 1988, 2003, Wolf y Gibson 2006, entre outros). No âmbito da Linguística Aplicada, a coerência é observada em relação às competências comunicativas na produção e na compreensão oral (alguns exemplos recentes são Mambrino 2003, Arfé and Boscolo 2006, Concha Banados 2007, Deckert and Kuzminykh 2008, Enos 2006, Guarinello et al. 2008, Kamalski et al. 2008). Alguns desses trabalhos se relacionam estreitamente com a bibliografia referente à coerência discursiva nos campos da Linguística Textual e na Pragmática do discurso (Halliday y Hasan 1976, Beaugrande y Dressler 1981, Tannen 1984, Koch e Travaglia 2003, Romera 2004, Tanskanen 2006, entre muitos outros).⁵⁵

Consideramos que essa exposição de pressupostos teóricos reforça o caráter de relevância na observação desses dois aspectos da textualidade, *a coesão* e *a coerência*, e

⁵⁵ No original: [...] *el estudio de la coherencia se superpone a los límites entre la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (Kehler 2003, Kehler et al. 2008, Perrin 2008, Saukkonen 2008 y Trommer 2008, entre otros). En la Lingüística Computacional, la coherencia juega un papel relevante en el procesamiento y generación de textos; en particular, es un concepto clave en la resolución de la coreferencia, y lo hallamos en varios modelos de la estructura del discurso (Beun and Van Eijk 2007, Filippova and Strube 2007, Grosz y Sidner 1986, Kibble y Power 2004, Polanyi 1988, 2003, Wolf y Gibson 2006, entre otros). En el ámbito de la Lingüística Aplicada, la coherencia se ha observado en relación con las competencias comunicativas en la producción y la comprensión oral (algunos ejemplos recientes son Mambrino 2003, Arfé and Boscolo 2006, Concha Banados 2007, Deckert and Kuzminykh 2008, Enos 2006, Guarinello et al. 2008, Kamalski et al. 2008). Algunos de estos trabajos se relacionan estrechamente con la bibliografía que se ocupa de la coherencia discursiva en los campos de la Lingüística Textual y la Pragmática del Discurso (Halliday y Hasan 1976, Beaugrande y Dressler 1981, Tannen 1984, Koch y Travaglia 2003, Romera 2004, Tanskanen 2006, entre muchos otros).*

também nossa justificativa de escolha e análise. Por conseguinte, tomamos a tipologia de *coerência*, apresentada por Koch e Elias (2013, p.194-208), como base e critério de análise.

Esclarecidos nossos propósitos e respaldo teórico, trataremos, no próximo capítulo, do que se entende por *gênero textual* e sua pertinência de conteúdo neste trabalho, pois, segundo Marcuschi (2008, p.83), entre o *texto* (particular) e o *discurso* (universal) encontra-se o *gênero*, uma prática social e textual-discursiva.

CAPÍTULO 5 - O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E OS GÊNEROS TEXTUAIS (GT)

Tendo nos dedicado ao texto, sua conceituação, construção de sentido e à competência discursiva, passamos a apresentar os pressupostos do ISD e dos Gêneros Textuais, uma vez que o *corpus* da pesquisa é parte integrante do RE, gênero relatório de estágio.

5.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO - ISD

O ISD tem em seu alicerce, além da Linguística, outras Ciências Humanas e Sociais, como a Psicologia e a Sociologia. A primeira base teórica linguística a ser citada pelo ISD são os estudos desenvolvidos por Bloomfield, por ser considerado fonte imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas na área de descrição e classificação linguísticas.

Machado (2004, p.17) esclarece que o ISD:

[...] desenvolveu-se no quadro da Psicologia da Linguagem e da Didática de Línguas, tal como têm sido concebidas pelos pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, como Bronckart, Schneuwly e Dolz, que têm em Vygotsky sua fonte de referência maior [...].

A continuidade dos trabalhos de Vygotsky foi permeada por dificuldades teóricas e metodológicas. A primeira delas refere-se à simplificação de tarefas pelos psicólogos, nas abordagens reduzidas a aspectos fisiológicos ou comportamentais ou mentais ou apenas aos verbais. Vygotsky pretendia desenvolver um conceito unificador que abrangesse vários aspectos, entretanto, o conceito só foi proposto, posteriormente, por seus discípulos, dentre eles Leontiev (1979, apud BRONCKART, 2003), postulando a ação e/ou a atividade como unidades integradoras. Porém, o conceito não é totalmente satisfatório, em função das rejeições sociais e verbais da atividade, contudo foi incorporado pelo ISD.

A segunda dificuldade está relacionada à delimitação e à articulação da ordem do social e da ordem do psicológico, necessário seria uma ampliação de conceitos relacionados a fatos sociais, tanto em nível organizacional como representacional. A terceira, à relação da linguagem com a atividade social e com as ações. Para Bronckart (2003, p.30-1),

[...] a psicologia deve “sair de si mesma”, ou, mais precisamente, deve rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou, para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Tal é o projeto do **interacionismo sócio-discursivo** [...]. (Grifo do autor)

Machado (2004, p.17) acrescenta que “o ISD não toma os gêneros de textos como sua unidade de análise privilegiada, nem considera que sua análise seja seu objetivo maior”, senão “[...] as ações de linguagem e as ações não verbais” [...], pois “o ISD se dedica à compreensão da organização e do funcionamento de textos/discursos”.

Quanto ao significado do ISD e sua projeção no cenário nacional e no exterior, Cristovão, em entrevista concedida a Silva e Tognato (2010, p.14), afirma que:

Jean-Paul Bronckart define o ISD como uma “ciência do humano” que está em construção há pouco mais de vinte anos por diversos pesquisadores, em especial, da Universidade de Genebra. Sua expansão já possibilitou a representatividade do ISD em Portugal, no Brasil e na Argentina. No Brasil, o grupo de pesquisa da Profa. Dra. Anna Rachel Machado da PUC-SP é o primeiro a se destacar. Também expandimos no Brasil, com grupos de pesquisa no Rio Grande do Sul, no Paraná, em Minas Gerais e no Ceará. No Paraná, mais especificamente, já são vários os grupos de pesquisa que se servem do ISD em suas pesquisas.

Os pressupostos teóricos do ISD têm sido amplamente discutidos, seja no Brasil ou fora dele, como evidenciado. O que trazemos aqui é um panorama para compreensão de nossos objetivos e análises posteriores.

Machado e Cristovão (2010, p.549) resumem os cinco princípios básicos defendidos pelo ISD:

a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade; c) o desenvolvimento humano se efetuaria no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social; d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano; e) a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Com o objetivo de expor um pouco mais esse campo do conhecimento, vemos como importante o esclarecimento da terminologia que subjaz os pressupostos teóricos do ISD, com base em Bronckart (2003).

5.1.1 Atividade Social e Linguagem

Com base em Leontiev (1979, apud BRONCKART, 2003, p.31) *atividade* refere-se às “organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente”. O termo *social* refere-se ao coletivo, às diferentes formas de organização particular humana e o termo *linguagem* a um modo de comunicação dessa espécie.

Consequentemente, *atividade social e linguagem*, para o ISD, estão relacionadas às atividades desenvolvidas pelos indivíduos em contexto social determinado.

5.1.2 Agir Comunicativo

O termo ou a expressão *agir comunicativo* foi cunhado por Habermas (1987) e significa “a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais” (BRONCKART, 2003, p.32). Esclarece, ainda, que a linguagem teria surgido como consequência de negociação prática ou inconsciente entre os componentes de um grupo no desempenho de uma atividade em comum. Assim sendo, é no campo da “cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como *signos*, na acepção saussureana mais profunda do termo” (BRONCKART, 2003, p.33). Esse esclarecimento evidencia que o *agir comunicativo* é composto, necessariamente, pelo psiquismo humano e também pelo contexto social no qual o indivíduo está inserido e desenvolve determinada atividade.

O autor explica que os *signos* materializam as intenções e as pretensões de cada um dos indivíduos em suas ações e relações. Assim, as representações coletivas do meio têm base nas configurações de conhecimento descritas e nomeadas como *mundos representativos*⁵⁶, segundo o proposto por Popper (1972/1991) e Habermas e incorporados por Bronckart (2003, p.34)

⁵⁶ Bronckart (2003, p.151) convencionou denominar esses mundos, com a expressão *mundo ordinário*.

- a) mundo objetivo, que se refere aos aspectos e representações pertinentes ao meio físico;
- b) mundo social, que engloba as diversas formas de cooperação entre os indivíduos pertencentes a um mesmo grupo;
- c) mundo subjetivo está relacionado às características pessoais humanas no desenvolvimento de tarefas.

Bronckart (2003, p.34) sintetiza esses conceitos e pondera:

[...] essa análise mostra os níveis sucessivos (ou encaixados) do efeito 'social' sobre o humano. Desde que procedem da atividade, que é coletiva ou social em sentido amplo, todos os conhecimentos humanos apresentam um caráter de construto coletivo. O subconjunto dessas construções coletivas que se refere a processos de cooperação interindividual estrutura-se em um mundo representado específico: o mundo social. Como esse mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo.

O processo de semiotização individual, particular, em relação com o meio, a interação e a negociação com outros caracterizam o nascimento da *atividade*, propriamente *de linguagem*, a qual se organiza em discursos ou textos.

Os significados dos signos dependem do uso que deles se faça no processo de interação social, portanto, não são estáveis. O uso de signos e de textos nos quais se organizam forma os mundos e suas representações nas atividades humanas, ambas (as representações e as atividades) igualmente afetadas por mudanças. A compreensão das representações está relacionada à dimensão histórica de conceitos e à intertextualidade implícita ou explícita nas construções.

5.1.3 Ação e Linguagem

Segundo Bronckart (2003, p.47), é na interação social e verbal que o indivíduo, agente humano, apropria-se dos conhecimentos referentes ao mundo objetivo, social e subjetivo e desenvolve a *ação de linguagem*, em manifestação oral ou escrita, segundo as coordenadas de espaço e de tempo ou de contexto. O conhecimento que o indivíduo possui sobre a língua e os gêneros de texto em uso nessa língua possibilitam a identificação da presença da intertextualidade. Dessa forma, para Bronckart (2003, p.48)

[...] os conhecimentos sobre a intertextualidade, por exemplo, são necessariamente **indexados** por representações relativas ao contexto social geral: conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social. Reciprocamente, os signos sempre se encontram **indexados** pela intertextualidade: embora sejam escolhidos devido à sua **adequação** aos parâmetros de contexto social, essa seleção não é efetuada senão pelo critério de sua **adequação** ao gênero de texto em que vão aparecer. (Grifos do autor).

Nossa consideração, com base no exposto é que RE é uma atividade fundamental para o discente, nesse momento de formação acadêmica inicial, devido à reflexão de conteúdos e seleção lexical para expor seu posicionamento. Para o leitor, trata-se de um instrumento de extrema relevância para a observação e (re)conhecimento do pensar, sentir e manifestar discente, de como a interação do professor em formação com o meio educacional revela a ideologia que subjaz esse contexto, essa parcela social.

Com relação à caracterização contextual dos textos, esclarecemos, com fundamentos do ISD e quanto à **ação de linguagem** realizada, o detalhado no próximo quadro.

Quadro 19 – Ação de linguagem no *corpus*

Gênero	TEs (texto das expectativas discentes)	TIRs (texto de interpretação dos resultados)
	Esfera de circulação: Acadêmica	Esfera de circulação: Acadêmica
Contexto de produção		
Contexto físico		
Lugar de produção	Ambiente particular do aluno.	Pode ocorrer na Universidade (sala de aula) ou ambiente particular do aluno.
Momento de produção	Antes da realização das observações das aulas de espanhol, no CELEM, em março de 2012. Por ser o primeiro ano de estágio, o aluno não tem parâmetro de comparação para essa realidade, senão o observado nos relatórios anteriores e na apresentação do processo pelo docente responsável. Assim, a manifestação do aluno é livre de conceitos acadêmicos específicos.	Após o cumprimento da carga horária destinada à observação e à regência no campo de estágio. O aluno deve refletir sobre cada uma das aulas, segundo os critérios do roteiro, para a elaboração desse texto.
Emissor (ou agente produtor)	Aluno estagiário de terceiro ano do curso de graduação Letras/Espanhol, da UEL.	O agente é o mesmo, contudo, deve ser considerado que o conhecimento acadêmico já tenha sido ampliado, elaborado e assimilado durante o processo prático e também pelas demais disciplinas do curso, como a língua espanhola, que é fundamental.
Receptor	Professor supervisor de estágio, (na leitura e na avaliação do RE), podendo também ocorrer leitura por outros alunos, em anos posteriores, sendo o RE um modelo.	O professor supervisor.
Suporte	RE (impresso e encadernado). Contudo, o texto deve ser entregue ao professor supervisor antes do início do processo, só retomando-o no final do estágio, momento de integração e finalização do RE.	O RE.
Contexto sócio-subjetivo		
Lugar social	Universidade e campo de estágio.	Universidade e campo de estágio.
Papel social do emissor	Ativo, manifestação de sua opinião e expectativas a respeito do processo de formação inicial acadêmica, no que se refere à observação e à prática <i>in loco</i> da atuação docente a ser começado.	Ativo, manifestação escrita da reflexão gerada após a conclusão do processo de estágio e da leitura dos relatórios parciais de cada uma das aulas, contemplando as exigências do roteiro de elaboração do RE.
Papel social do receptor	Conhecimento e identificação das expectativas discentes acerca do processo de formação inicial, como professor de E/LE.	Observação do impacto causado pelo processo de estágio na percepção discente e comprovação do cumprimento do exigido no roteiro do RE.
Finalidades	a) Quanto ao relato discente, oportunizar a manifestação pessoal do estagiário. b) Quanto à leitura docente, proporcionar o conhecimento dos anseios e crenças discentes relacionados à atividade de estágio, antes de seu início e poder contrastá-los ou compará-los ao exposto no final do processo e descrito no texto final, TIR, do RE.	a) Quanto ao relato discente, além da manifestação de sua opinião acerca do processo como um todo, ele deve considerar as condições de realização e tudo o que envolveu o processo e ocorreu durante a prática <i>in loco</i> . Deve congrega a teoria e a prática vivenciada para emitir um parecer. b) Quanto à leitura docente, observar a integração dos conhecimentos na exposição e argumentação dos fatos e dados, assim como, comparar com o TE e verificar se as expectativas foram retomadas e alcançadas. Também, observar o cumprimento do estabelecido no roteiro e os aspectos inerentes a um texto desse gênero e envergadura acadêmica.

Fonte: Organização da autora⁵⁷.

⁵⁷ Base para elaboração do quadro: Material apostilado utilizado no Curso de Estudos Avançados, do PPGEL. Ministrado pela Profa. Dra. Florencia Miranda. Período de 24 e 25 de abril de 2014. UEL, Londrina.

Essa exposição nos permite concluir que as ações do informante originam-se na necessidade de cumprimento de atividade acadêmica específica, a qual envolve o contexto físico da universidade e o do campo de estágio. Quanto ao contexto sócio-subjetivo, o informante reconhece seu lugar social no processo e transfere ao texto escrito suas expectativas em relação à sua atuação nesse momento do curso e de sua vida.

Já no final do processo, também o faz, como leitor, intérprete e avaliador de seu caminhar acadêmico, como agente transformador de sua própria história. Inferência que corrobora o arrazoado por Bronckart (2003, p. 92-3) quanto à mobilização de algumas representações sobre os mundos pelo agente, porém em duas direções, uma quanto às representações em conformidade com o contexto da produção e em outra, com relação às representações requeridas como conteúdo temático.

5.1.4 Ação de Linguagem, Pensamento e Consciência

Quanto à emergência do psiquismo, foco de atenção da psicologia, Bronckart apresenta duas questões, as quais nomeia de *precipitações*, em uma versão reformulada do posicionamento ‘monista emergentista’, herdado de Vygotsky. A *primeira precipitação* ou questionamento procura entender por meio de quais processos o funcionamento biológico e comportamental dá origem, em todos os organismos vivos, a um *funcionamento psíquico elementar ou prático*. A *segunda precipitação* questiona por meio de quais processos esse funcionamento psíquico prático se transforma, no homem, em *pensamento consciente*. Essa questão acerca da condição de constituição do pensamento gera consequências quanto à concepção e desenvolvimento do próprio pensamento.

Para esclarecimentos a respeito desse assunto, o autor toma como base os estudos de Piaget dedicados ao desenvolvimento da criança e da relação do processo de semiotização e interiorização dos significados e o uso da linguagem na comunicação com ela mesma e com os outros.

Com relação à tese central de Vygotsky, referente ao estabelecimento do período no qual a criança começa a pensar, Bronckart (2003, p. 55-6) afirma:

[...] quando entra na prática dos signos, a criança se apropria (e aprende a conhecer) de seu valor comunicativo de ação sobre os outros, assim como de seu valor comunicativo de designação de objeto e, quando interioriza os signos, a criança os interioriza com esse mesmo valor comunicativo. [...] Sabendo que, por meio da linguagem, ela age sobre os outros, a criança acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações e,

então, começa a “pensar”. [...] Esses trabalhos mostraram que a linguagem da criança, no início exclusivamente meio de comunicação com o social, a seguir, conservando plenamente suas características externas de oralização, torna-se um instrumento de controle dos próprios comportamentos (*linguagem egocêntrica*); depois que perde suas propriedades externas, torna-se uma **linguagem interior**, um discurso em relação a si mesmo, um instrumento de ação sobre suas próprias representações, ou, ainda, um *pensamento*. (Grifo do autor).

Essa descrição pormenorizada demonstra a complexidade da tarefa de buscar o entendimento teórico de uma ação rotineira na prática do ser humano: o uso da linguagem.

5.1.5 Organização Textual

Quanto à produção textual, Bronckart (2003) propõe sua organização em três camadas superpostas, com a possibilidade de interação entre elas e definida como *folhado textual*, de caráter parcialmente hierárquico: (1) a infra-estrutura geral do texto: compreende o plano geral do texto, que se refere ao conjunto temático, os tipos de discurso, as modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e as possíveis sequências: narrativas, explicativas, argumentativas, etc.; (2) os mecanismos de textualização: considerados nível intermediário do *folhado*, são responsáveis por gerar *séries isotópicas* para a sustentação da coerência, são eles: conexão, coesão nominal e coesão verbal; e (3) os mecanismos enunciativos: responsáveis pela manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto e esclarecimento do posicionamento enunciativo.

Expostas as características segundo a concepção teórica do ISD e estabelecendo um elo com o *corpus* da pesquisa, esclarecemos que os mecanismos enunciativos serão critério de análise textual e, em tópico específico, tratamos mais detalhadamente desse tema.

5.2 O *CORPUS* E O ISD⁵⁸

A reflexão que imprimimos neste momento trata da análise do *corpus*, sob a *semântica do agir*. Para tanto, nos apoiamos nas considerações de Bronckart e Machado (2004, p.154):

⁵⁸ Esclarecemos que parte deste conteúdo foi considerada para elaboração e consequente publicação em formato de artigo: ‘Gênero acadêmico relatório de estágio (RE) e formação inicial de professor de espanhol como língua estrangeira/adicionais’, de 2014, em coautoria com a Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão. Referência completa em seção específica deste trabalho.

O termo *agir* designa o *dado* sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo, enquanto os termos *atividade* e *ação* designam interpretações desse agir, coletivas e individuais respectivamente e que mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais (razões de agir, retrospectivas) e intencionais (finalidades do agir, prospectiva), assim como os recursos sincronicamente disponíveis para os agentes. (Grifos dos autores)

Com base nos pressupostos estabelecidos pelos autores, podemos pensar *o curso do agir*, em que se identificam cadeias de processos que envolvem atos ou gestos, em três planos, com referência à ordem coletiva e individual:

- 1º - motivacional: no qual se podem distinguir os *determinantes externos* do agir, de origem coletiva, sendo de natureza material ou da ordem das representações sociais; e também os *motivos*, as razões que impelem o agir de um determinado indivíduo;
- 2º - da intencionalidade: no qual é possível apontar as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente reconhecidas, e as *intenções*, as finalidades do agir de um determinado indivíduo;
- 3º - dos recursos para o agir: é nesse plano em que são diferenciados os *instrumentos*, os quais podem ser *ferramentas concretas* ou *modelos para o agir*, encontrados no entorno social; das capacidades, as quais compreendem os recursos mentais ou comportamentais conferidos a um determinado indivíduo.

Dessa forma, os autores, Bronckart e Machado (2004, p.156) consideram uma nomenclatura específica, em relação às pessoas que intervêm no agir: a) *actante*: refere-se a qualquer pessoa implicada no agir; b) *ator*: no plano interpretativo, diz respeito ao actante que, por meio das formas textuais é tido como a fonte de um processo e lhe são atribuídas capacidades, motivos e intenções; c) *agente*: usado se essas formas textuais não lhe conferirem tais propriedades.

Com base nessas considerações, observamos, em cada um dos textos, *o curso do agir*, apresentado no capítulo seguinte, o de análise.

Após o exposto acerca do ISD, passamos a dissertar a respeito dos gêneros textuais. Alguns autores tomamos como conteúdo já mencionado, como Bronckart, Cristovão e Machado. Outros, no entanto, são apresentados agora, em função de relevantes contribuições por meio de estudos realizados; afortunadamente, contamos com vasta referência, conforme citações pertinentes a seguir.

5.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS TEÓRICOS

Iniciemos a conceituação com Bronckart (2003, p.75) que classifica **texto** como "toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero". O autor adota a expressão *gênero de texto*, e não gênero de discurso, e salienta que na composição dos gêneros entram segmentos que podem ser identificados por meio de suas características linguísticas específicas. Assim esses segmentos são resultado de semiotização ou 'colocação em forma discursiva', gerando os *discursos*.

Marcuschi (2008, p.147) apresenta uma contextualização cronológica da noção de gênero e afirma:

A expressão '*gênero*' esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de *gênero* já não mais se vincula à literatura, como lembra Swales (1990: 33), ao dizer que "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. (Grifos do autor)

O autor esclarece seu ponto de vista ao afirmar que "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (MARCUSCHI, 2008, p.154). É em uma situação específica que centramos nosso trabalho, por meio de dogênero que nos possibilita a observação da competência discursiva.

Vários estudiosos têm se debruçado sobre o tema dos gêneros textuais, seja no contexto internacional e/ou nacional, conforme assevera Motta-Roth (2008, p.342):

Há, na atualidade, um crescente interesse pela análise de diferentes gêneros discursivos da vida social a partir de atividades e papéis sociais recorrentes do dia a dia em uma diversidade de contextos culturais (...).

Parece-nos apropriado incluir o resultado de estudo realizado por Dell'Isola (2012) quanto à noção de gênero concebida por autores de diferentes perspectivas teóricas. A autora condensou-as, de forma cronológica, em um quadro, que evidenciamos a seguir:

Quadro 20 - Concepções de gênero

Autores	Ano	GÊNERO Textual / do Discurso
Bakhtin	1977	“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso ”. (p. 292)
Isenberg	1978	“Empregamos a expressão gênero textual como designação mantida conscientemente vaga para qualquer forma de manifestação de textos, a qual pode ser caracterizada pela descrição de determinadas propriedades, mas não de todas as propriedades textuais a eles atribuíveis”. (p. 566)
Martin	1985	Os gêneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las. (p. 250)
	1993	Gênero textual é “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos” [...] “um gênero é composto de estágios os quais podem ser definidos como elementos componenciais responsáveis pelo desenvolvimento e pela realização de uma interação. Cada um desses elementos tem uma função dentro do gênero e contribui com parte de seu propósito”. (p. 503)
Kress	1989	Os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos. Os gêneros constituem um ‘inventário’ dos eventos sociais de determinada instituição, ao expressarem aspectos convencionais daquelas práticas sociais, com diferentes graus de ritualização. (p. 19)
Swales	1990	Gêneros textuais são uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários. (p. 33)
	1993	Gêneros são uma ‘classe de eventos comunicativos’ vinculada a uma comunidade discursiva específica que faz uso de um gênero específico para atingir seus objetivos. (p. 45)
Bathia	1993	Gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendidos pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre. Com frequência, ele é altamente estruturado e convencionalizado com restrições acerca das contribuições permitidas em termos de seus propósitos, conteúdos, forma e valor funcional. Essas restrições, no entanto, são freqüentemente exploradas pelos membros experientes da comunidade discursiva para atingir intenções privadas no quadro de propósito(s) reconhecível(s). (p. 13)
Bronckart	1994	Os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la. (p. 137)
Miller	1994	Gêneros são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. “Ação retórica tipificada” funcionando como resposta a situações recorrentes e definidas socialmente. (p. 24)
Adam	1999	Os gêneros do discurso são o meio de pensar a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas. (p. 40)
Schneuwly & Dolz	1999	O gênero textual “é um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘mega-instrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros”. (p. 65)

Continua...

Continuação		
Marcuschi	2000	“ Gênero textual (também designado gênero discursivo , gênero do/de discurso) é uma forma concretamente realizada e encontrada nos diversos textos empíricos”. (p. 13)
	2002	“usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. (p. 23)
	2005	Materializados em situações comunicativas recorrentes, os gêneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas”. (p. 96)
Meurer	2000	“ Gêneros textuais constituem tipos específicos de textos” – de qualquer natureza, literários ou não. “Existem tantos gêneros textuais quantas as situações sociais convencionais onde são usados em suas funções também convencionais”. (p. 150)
	2002	Gênero textual “é um tipo específico de qualquer natureza, literária ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contexto(s) onde é utilizado”. (p. 18)
Fairclough	2001	“um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente instância, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico” [...] um gênero “não implica somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos.” (p. 161)
Mainueneau	2001	“os gêneros do discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito.” (p. 63)
Antunes	2002	Gêneros são “classes de exemplares concretos de textos” , identificando uma “dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos” e uma “dimensão particular de suas manifestações, em que se dá uma confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais”. (p. 69)
Bazerman	2005	Gêneros são “ fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas”. (p. 31)
	2006	“Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser . São frames para a ação social.” (p. 23)

Fonte: Dell’Isola (2012, p. 15-7). (Grifos nossos)

A autora conclui que não há consenso entre os autores quanto à terminologia, que oscila entre *gênero discursivo*, *gênero do discurso* e *gênero textual*. No entanto, afirma não ser isso impedimento para que “seja experimentada a amplitude discursiva que se faz representar no mundo das práticas de linguagem do cotidiano”. E acrescenta: “os falantes dominam uma gama expressiva de dispositivos de sentido que os capacita a perceber os gêneros textuais e a designá-los segundo denominações constituídas histórica e socialmente”

(DELL'ISOLA, 2012, p.17). Isso porque, segundo a autora, os usuários da língua conhecem a forma padrão de determinados gêneros e a estrutura estável que os caracteriza.

Para nós, esse é um ponto favorável, por meio do qual o ensino e a aprendizagem de uma LE podem ser mais explorados, desde a educação básica, para que no ensino superior os alunos tenham mais desenvoltura na produção textual acadêmica, mesmo quando estejam diante de um gênero específico como o RE.

No campo das pesquisas sobre a origem dos estudos de gêneros no contexto internacional e nacional, Motta-Roth (2008, p.344-50) elenca as três escolas ou perspectivas teóricas e acrescenta uma quarta escola, em função da relevância de seus pressupostos no contexto brasileiro. A partir das considerações da autora, elaboramos o quadro 21.

Quadro 21- Escolas e respectivas definições de gênero, segundo Motta-Roth (2008)

Escolas	Definição de gênero
1ª - A escola britânica de ESP⁵⁹ formada por autores como Swales (1990) e Bhatia (1993), com foco na organização retórica dos “tipos de textos, definidos por suas propriedades formais bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais” (Hyon 1996, p.695).	Evento comunicativo, na Análise de Gênero de perspectiva instrumental praticada por Swales (1998, p. 20) e Bhatia (2004, p. 54).
2ª - A escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica , representada por Bazerman (1988) e Mille (1984), com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação (Hyon 1996, p. 696).	Ações retóricas típicas, na Sócio-Retórica: de Miller (1984, p. 151).
3ª - A escola Sistemico-Funcional de Sydney , representada por Halliday e Hasan (1985/1989) e Martin (1985/1989), com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais.	Funções semióticas específicas à cultura, na Lingüística Sistemico-Funcional de Halliday (1978, p. 145); e conformação recorrente e progressiva de significados para realizar práticas sociais em Martin (2002).
4ª - A escola suíça , da qual são representantes: Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joachin Dolz. A base dessa corrente é o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD).	Textos com características relativamente estáveis, no Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (1999, p. 137).
Pontos convergentes entre as definições	
1º gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais; 2º essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.	

Fonte: Adaptado de Motta-Roth (2008, p.344-50).

Com relação à classificação dessas escolas, Motta-Roth (2008, p.344-50) esclarece, em forma de nota de rodapé, em seu texto, o seguinte:

⁵⁹ (English for Specific Purposes)

Meu parecerista aconselha a identificação de um quinto direcionamento dos estudos sobre gêneros realizados no Brasil, conforme desenvolvido por Rojo (Brait & Rojo, 2001), membro do Sub-GT de Teorias de Gêneros em Práticas Sociais da ANPOLL. Tais estudos estariam associados à teoria da enunciação de M. Bakhtin e, portanto, não poderiam ser incluídos na mesma esteira de J.- P. Bronckart, que associa princípios de L.S. Vygotsky, J. Habermas, e o próprio M. Bakhtin ao elaborar uma perspectiva da psicologia da educação. No entanto, como Rojo é um dos nomes centrais no processo de divulgação do trabalho de J.-P Bronckart no Brasil e como muitas das publicações dessa autora brasileira trazem a palavra “gênero” no título e aludem a questões pertinentes ao ISD, entendo que sua pesquisa está representada dentro da corrente do ISD, conforme descrita neste trabalho. Além disso, a perspectiva enunciativa de (e a partir de) M. Bakhtin tem centralidade em todas as quatro perspectivas mencionadas aqui.

A partir desse esclarecimento e do crescente índice de pesquisas com base em gêneros textuais, acrescentamos, de acordo com Bonini (2012, p.2), mais uma vertente teórica ou escola ao proposto no quadro anterior: a Análise Crítica de Gêneros (ACG), a qual “constitui-se, inicialmente, em uma junção da tradição socio-retórica – notadamente o trabalho de Swales (1990) – com a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough”

O autor esclarece que os estudiosos da ACG incluem a “gramática sistêmica-funcional como um dos instrumentos de análise (HALLIDAY; MATTHIESSEM, 2004)” e que Meurer (2002) foi um dos precursores dessa perspectiva teórica e propôs que os estudos relacionados ao tema dos gêneros fossem observados como forma de recompor as representações da realidade, as relações sociais e as identidades sociais (BONINI, 2012, p.2).

Outra estudiosa relacionada aos estudos e pesquisas da ACG é Motta-Roth que, em 2005, propôs “um enquadre metodológico que privilegia a relação entre texto e contexto, entendendo, ao modo da linguística *hallidayana*, que ambos se configuram mutuamente – as ações constituem a cultura e a cultura constitui as ações. [...]”. Cinco anos depois, essa proposta apresenta-se refinada em artigo de Motta-Roth e Marcuzzo (2010, apud BONINI, 2012, p.3).

O autor afirma que, também, tem contribuído com estudos relacionados à ACG, no que diz respeito à “distinção entre a ACG e a ACD, considerando que uma focaliza o gênero em relação ao discurso [...] e a outra parte do discurso para o gênero como elemento delimitador da análise” (BONINI, 2012, p.4).

No entanto, a perspectiva sócio-histórica e dialógica bakhtiniana parece ter começado uma tradição nos estudos internacionais e nacionais. Assim, é evidente a influência dessa perspectiva teórica nas propostas governamentais para a educação, no âmbito nacional e

estadual. A incorporação dos pressupostos teóricos relacionados aos Gêneros Textuais é identificada, de forma explícita, no texto das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná (2008a, p.58), na parte em que trata das práticas discursivas:

Nestas Diretrizes, a ênfase do ensino recai sobre a necessidade de os sujeitos interagirem ativamente pelo discurso, sendo capazes de se comunicar de diferentes formas materializadas em diferentes tipos de texto, levando em conta a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isto significa participar dos processos sociais de construção de linguagem e de seus sentidos legitimados e desenvolver uma criticidade de modo a atribuir o próprio sentido aos textos. O trabalho com a Língua Estrangeira Moderna fundamenta-se na diversidade de gêneros textuais e busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor.

No tocante ao curso superior, contexto espaço-temporal da pesquisa, a partir da divulgação das Diretrizes e de suas orientações, a disciplina de Estágio Supervisionado I, incorporou o documento ao seu conteúdo e discussões, cumprindo o expresso no item 3.3 do programa da disciplina: “Discussão sobre a política educacional brasileira e paranaense”. Passando a tratar o tema como parte do conteúdo documental e esclarecendo aos alunos, em linhas gerais, a proposta teórica⁶⁰.

Em relação aos professores atuantes no CELEM, quanto à teoria que orienta a prática de atividades em sala de aula, com base nos gêneros textuais, um dos procedimentos da Secretaria de Estado da Educação (SEED) foi a discussão e a prática em cursos de formação continuada, após o advento das Diretrizes. Outra iniciativa para esclarecer e capacitar os docentes, nessa perspectiva teórica, para a transposição e a didatização da proposta, foi a elaboração de material didático pautado em procedimentos específicos, com a participação de professores do CELEM, atuantes e selecionados, especificamente, para esse fim. O objetivo do material era suprir as necessidades das aulas de LE nesse contexto, com base nos pressupostos teóricos do ISD e dos Gêneros Textuais.

No entanto, esse material não alcançou as salas de aula. Uma iniciativa que gerou muitas expectativas e não se concretizou. O que os professores, atualmente, têm como apoio é

⁶⁰ Já para os anos de 2015 e 2016 a disciplina de 2º ano, do Curso, 6LEM067, Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira incluiu no programa textos que tratam da teoria dos gêneros textuais, para apresentação. Quanto à disciplina de Estágio I, mencionada neste trabalho, passa a ter, também, essa postura este ano de 2016, porém não como aprofundamento. Uma vez que, como já informado, o curso não tem em sua grade disciplina específica para esse fim.

uma coletânea de textos de diferentes gêneros, disponível no site da SEED – Dia a Dia Educação⁶¹, em um *link* para os professores dos idiomas ofertados pelo CELEM.

Logo, podemos afirmar que a realidade que envolve o ensino de línguas em instituições públicas de Educação Básica, neste Estado, está amplamente relacionada ao conhecimento e ao ensino por meio dos gêneros. O fato de ser esse um dos campos de atuação de nossos estagiários justifica a exposição teórica realizada.

Entendemos que essas informações demonstram a relevância do tema; a opinião dos próprios autores – quanto à contribuição dos trabalhos e seus agrupamentos –; a evolução dos conceitos de gênero e a quantidade e qualidade de pesquisas nessa área. Não obstante, a relação entre gênero e RE em pesquisas acadêmicas ainda é pequena, conforme dados demonstrados anteriormente. Assim, passamos a expor o Gênero Relatório de Estágio, suas características e função no curso de graduação ao qual pertence.

5.3.1 O Gênero Relatório de Estágio

O RE é uma atividade relacionada ao processo avaliativo do estágio obrigatório, o qual cumpre o determinado em regulamento específico, na IES de pesquisa, conforme Deliberação Nº 04/2007 – PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação (anexo E1), reformulada em 14/03/12 e, posteriormente, substituída pela 035/2013 (anexo E2).

Esse tipo de atividade é utilizado desde 2003, com adequações anuais de procedimentos, em função de carga horária dedicada ao campo de estágio e, inclusive, alteração desses campos, uma vez que dependemos de aceite das instituições que oferecem E/LE, para encaminhamento e execução do estágio proposto pela disciplina e curso.

O objetivo do RE é explicitar, por escrito, informações pertinentes ao processo de formação inicial docente. Lopes (2008, p. 222), em pesquisa relativa a esse gênero, esclarece que:

[...] o relatório de estágio [...] além de configurar-se como uma prática discursiva importante no processo de letramento do professor em formação, constitui um gênero textual propício ao exercício da descrição e da análise das ações efetivamente vivenciadas na escola. Por meio da ação desse gênero, é possível refletir em duas dimensões: o fazer do professor (as condições que cercam seu agir, as habilidades que demonstra ter sobre as atividades de elaboração, planejamento e execução) e as representações que os alunos-estagiários, professores em formação, possuem das ações dos docentes em sala de aula.

⁶¹ <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=321>

Estamos de acordo com Lopes e reiteramos nosso interesse e crédito nesse tema e gênero, os quais têm nos nutrido com relevantes informações e aprendizado ao longo das leituras.

Em outra pesquisa, Botelho e Leurquin (2011, p.17) analisam o Gênero RE e as dificuldades de universitários na produção textual acadêmica em Língua Portuguesa, apontam alguns autores que tratam do letramento dos universitários na produção de gêneros acadêmicos e apresentam as análises fundamentadas nos pressupostos do ISD: “Botelho (2009); Cristovão, Durão e Nascimento (2003); Leurquin (2008); Motta-Roth (1999, 2002); Paviani e Fontana (2007) e Rojo (2001)”.

Segundo Botelho e Leurquin (2011, p.21), o gênero RE apresenta o seguinte aspecto composicional:

[...] introdução, na qual são postos os objetivos, o local, o período da atividade e o anúncio do que será tratado nas partes subsequentes; um desenvolvimento, que compreende a descrição das diversas atividades, bem como das ações e processos empregados, e uma conclusão que destaca o proveito resultante para o estágio ou as aprendizagens realizadas, segundo Flores, Olímpio e Cancelier (1996) e Lakatos e Marconi (2003).

Concordando com o exposto, esclarecemos que o formato do RE em análise, em espanhol, difere em alguns aspectos, mas com o mesmo objetivo, isso demonstra a flexibilidade inerente aos gêneros. No RE de nossos informantes, consta a apresentação de uma ficha com critérios de observação (anexo F) que deve ser preenchida a cada uma das aulas observadas, porque a partir delas é que o informante tece o texto das considerações finais, e, a cada uma delas deve manifestar sua opinião sobre o presenciado, sua impressão acerca da aula e o que lhe foi acrescentado e/ou impactou, no texto que tratamos de ‘informe parcial’, segundo as normas de elaboração de RE Final, anexo G.

Isso nos leva a incorporar a noção de ‘escrita para aprender’ (CRISTOVÃO, 2016) contida no RE, classificando essa atividade de instrumento mediador, uma vez que “a mediação é feita pelo seu uso em situação pedagógica e didática a fim de se alcançar objetivos traçados”. Cristovão, (2016, p.41) complementa que “no caso da formação de professores e das situações de ensino e de aprendizagem, os participantes teriam nos instrumentos um dispositivo e/ou procedimento coletivo tanto para escrever a prática pedagógica, [...] quanto para inscrever a parceria universidade escola”

Creemos, portanto, que a função que cumpre o RE, em seu contexto de origem, pode ser ampliada e mais valorizada, tanto em sua forma textual, como no seu alcance e uso para o processo de aprendizagem dos estagiários.

Quanto ao suporte de ancoragem do RE, encontramos em Bonini, (2011, p. 682) uma importante discussão: o termo suporte, sua definição por alguns autores e a validade dessas definições. Assim, afirma o autor:

entendo o **suporte também como um portador de textos**, mas defendo a tese da existência de **duas formas de suporte: os físicos** (o álbum, o outdoor, etc.) **e os convencionados** (o jornal, a revista, etc.). Essa posição (que revejo no presente artigo) pressupõe, conforme discutido em Bonini (2003), a existência de um contínuo que vai do gênero (como unidade da interação dialógica) ao suporte em sua forma mais característica (como portador físico). Em meio a esses dois pontos extremos, haveria a ocorrência de elementos híbridos que seriam, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros (um hipergênero) e um suporte, sendo exemplos, entre outros, o jornal, a revista, o site. (Grifo nosso)

O autor cita Marcuschi (2003, p.9) como um desbravador do tema, por trazer à tona um debate a esse respeito, porém sem se aprofundar na definição.

Este ensaio pretende ser uma pequena contribuição para a análise do suporte de gêneros textuais. A tese central é a de que todo gênero tem um suporte, mas a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte exige cuidado.

Contudo, em seu ensaio, Marcuschi (2003, p.9) assevera: "entendemos como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto". Bonini (2011, p.682) esclarece: "O autor entende que existam duas formas de suporte: o convencional (elaborado exatamente com o objetivo de portar textos) e o incidental (que apresenta outros objetivos, mas eventualmente pode servir como base de fixação de textos)". Bonini, em seu artigo, ainda considera outras opiniões e refere-se aos estudos e considerações de Debray (1991), que se inspirou em McLuhan (1964) e Távora (2008).

Entendemos que no caso de nossa análise, estamos trabalhando com dois tipos de textos, mas ambos compõem o gênero RE, que circula na esfera acadêmica e, como suporte o material encadernado, a parte física do RE, que agrupa os textos, demais formulários e planilhas exigidas.

Quanto à forma e critérios de avaliação⁶² do RE, na disciplina que o exige, são avaliados pelo professor supervisor: 1 - estrutura do relatório conforme roteiro; 2 - adequação aos critérios de observação; 3 - aplicação teórica; 4 - apresentação do texto (ABNT); 5 - texto argumentativo (opinião crítica parcial); 6 - reflexão acerca das aulas ministradas; 7 -

⁶² Critérios utilizados para correção dos relatórios no ano de 2012, conforme anexo D, citado à página 96.

interpretação dos resultados; 8 - referências; 9 - competência discursiva e 10 - orientações (interação com o professor)⁶³.

A leitura e a avaliação realizada pelo professor supervisor - responsável pela disciplina - a cada um dos RE não é tema de exposição ou discussão neste trabalho. Esse fato cumpriu seu papel prescritivo na disciplina e, para esta pesquisa, buscamos ir além do realizado, não como complementação, mas como ampliação das possibilidades de discussão em sala de aula, na disciplina de estágio e/ou como instrumento da aplicação e explicitação da aprendizagem de E/LE, em um curso de graduação e licenciatura.

5.4 MECANISMOS ENUNCIATIVOS

No capítulo IX da obra que nos serve de base, ao longo deste capítulo, Bronckart (2003, p.319) esclarece que os mecanismos enunciativos “contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto”. E quanto ao conceito de ‘autor’, segundo essa teoria, é classificado como *agente da ação de linguagem*, o responsável pela escolha do gênero, pelas operações que compõem e definem o texto em construção e seu conteúdo.

Bronckart (2003) ressalta a discussão gerada entre os linguistas com relação a essa definição e afirma que uma parte deles defende as denominações de *enunciador* e *narrador*. Com o intuito de esclarecer sua posição, ele se vale da psicologia interacionista-social para considerar que o autor de um dado texto está em sua origem, seja do ponto de vista humano ou comportamental. Na ação de linguagem, esse autor mobiliza conjuntos de conhecimentos e subconjuntos de representações do contexto físico e social de sua intervenção. Essa ação se caracteriza como *ação de linguagem* porque explora recursos linguísticos pertencentes ao grupo em que o autor está inserido. No tocante às representações, elas não acontecem apenas no espaço mental do autor, mas também em um ‘espaço mental comum ou coletivo’. Constatamos essas afirmações com o exposto na página 123, quadro 19.

De acordo com Bronckart (2003, p.322), os mundos discursivos, virtuais, criados pela atividade de linguagem, são redefinidos como:

⁶³ No original: 1- *Estructura del informe según el guión*; 2- *Adecuación a los criterios de observación*; 3- *Aplicación teórica*; 4- *Presentación del texto (ABNT)*; 5- *Texto argumentativo (opinión crítica parcial)*; 6- *Reflexión sobre las clases impartidas*; 7- *Interpretación de los resultados*; 8- *Referencias*; 9- *Competencia discursiva*; 10- *Orientaciones (interacción con el profesor)*.

[...] variantes específicas desse espaço mental coletivo [...] sistemas de coordenadas formais, [...] no interior dos quais se desenvolve um processo discursivo dotado de sua própria temporalidade, que organiza, de modo específico, o conteúdo referencial mobilizado.

Consequentemente, são essas regularidades de organização dos mundos que são denominadas de *instâncias de enunciação*. Assim, o autor de um texto atribui a essas instâncias a responsabilidade pelo que é dito. Para não incorrer em conflitos teóricos e terminológicos, Bronckart (2003, p.323) assevera que:

[...] é à mesma instância coletiva de enunciação, consubstancial ao sistema semiótico que é a língua, que chamamos de **narrador**, quando está em jogo o gerenciamento de um mundo da ordem NARRAR; e de **expositor**, quando está em jogo o gerenciamento de um mundo da ordem do EXPOR; e de **textualizador**, quando está em jogo a coordenação desses mundos em uma unidade textual. (Grifos nossos)

Segundo essa concepção teórica, abordaremos, no próximo tópico, o que o autor concebe como posicionamento enunciativo.

5.4.1 Posicionamento Enunciativo

Essa expressão refere-se ao ângulo por meio do qual são observados os acontecimentos que compõem a diegese: a visão externa do narrador, a visão introjetada em um personagem, ou ainda, a combinação de mais de um tipo de visão. Essa conceituação ou tipologia é utilizada para todo tipo de discurso e não exclusivamente aos da ordem do NARRAR. Essas diferenças são traduzidas, mesmo que parcialmente, pelos tipos de discursos e se relacionam com a distribuição das vozes, ou ainda, dependem da relação entre o narrador e as vozes enunciativas, gerenciadas pelo narrador.

5.4.2 Vozes

Segundo Bronckart (2003, p.326), *vozes são entidades responsáveis pelo que é enunciado*. “Na maioria dos casos é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa **voz**, que se poderia chamar de **neutra**⁶⁴, é, portanto, conforme

⁶⁴ Segundo Alves e Fabiano (2011, p.3 apud BRONCKART, 2003): "Mesmo que todas as representações mobilizadas pelo autor na hora de empreender uma ação de linguagem estejam localizadas no mundo do autor empírico, é no mundo discursivo que se processam as operações de responsabilidade enunciativa. Assim, a voz do autor é **‘apagada’ e substituída por uma instância geral de enunciação**, que segundo Bronckart (1999, p.151) consiste no textualizador: voz ‘neutra’, que pode se configurar em narrador, quando o discurso mobilizado for da ordem do narrar, e expositor, quando for da ordem do expor. (Grifo nosso)

o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor”. Contudo, ainda segundo o autor, a instância de enunciação pode convocar vozes ‘outras’, secundárias, (re)agrupadas em três categorias:

- 1ª - vozes de personagens: as que pertencem aos seres humanos ou entidades humanizadas, *agentes* dos acontecimentos ou das ações no conteúdo temático textual;
- 2ª - vozes de instâncias sociais: as que se originam nos personagens, nas instituições ou grupos sociais, *não são agentes* na evolução temática do texto, somente são mencionadas como referência externa; e
- 3ª - voz do autor empírico do texto: a que se origina na *pessoa que produz o texto* e que se manifesta comentando ou avaliando o que é anunciado.

Essas vozes podem ser manifestadas de forma direta, explícita ou indireta, por inferência ou introduzidas por expressões do tipo: *segundo fulano*, *alguns pensam que*, e outras formas com esse sentido. Por conseguinte, um texto pode ser considerado como *polifônico*, quando vários tipos de vozes estão presentes ou combinados nesse texto. Bronckart (2003, p.329) afirma que:

[...] considerando a diferença entre os modos de expressão direta e indireta, podemos distinguir uma polifonia *explícita* (analisada principalmente por Ducrot, 1984) e uma polifonia *implícita* (analisada particularmente por Bakhtin, 1984), sendo que, em numerosos textos, a polifonia implícita e a explícita podem, evidentemente, coexistir. (Grifos do autor).

Com base nesse conhecimento, a análise do *corpus*, executada nesta pesquisa, busca identificar as manifestações discursivas que revelam as vozes presentes no texto. A intenção é trazer à luz pistas da construção de um parecer sobre o processo de estágio, com base no texto das expectativas e do texto final do RE, para observar a competência discursiva do informante.

Uma vez esclarecida a voz enunciativa, apresentamos, no próximo tópico, a modalidade e as formas de expressão das modalizações.

5.4.3 Modalidade⁶⁵

Na tarefa de apresentar definições e esclarecimentos ao longo deste texto, partimos, primeiramente, do conceito de *modalidade*; para isso, tomamos o estudo⁶⁶ de Silva (2012, p.50), no qual a autora comenta a conceituação dos termos *modo*, *modalidade* e *modalização*:

a delimitação exata do alcance nocional de modo e de modalidade não é facilmente determinável. Aliás, há frequente flutuação entre as opiniões dos autores, exigindo uma observação cuidadosa quando da ocorrência de cada um desses fenômenos linguísticos, influenciando diretamente sobre os enunciados reais, porque sociais e históricos, ou mesmo sendo responsáveis por sua construção. Além desses fenômenos, deve-se, também, levar-se em conta que há, ainda, um terceiro elemento presente nesse movimento argumentativo-discursivo: a modalização.

A autora complementa que modalidade e modalização são termos sinônimos, para alguns autores, no entanto isso dependerá da avaliação que o falante pode realizar do conteúdo da proposição. Silva (2012, p.57) complementa que, independente da utilização de um termo por outro, *modalidade* e *modalização*, as posturas teóricas permitem observar um aspecto relevante: a interatividade, pois as atividades discursivas se relacionam diretamente com as interpretações, avaliações e, sobretudo, com as intenções dos falantes e conclui:

tratamos o *modo* como o traço mesmo da categoria do verbo, *podendo manifestar uma modalidade*. Logo, enquanto situado nas instâncias do verbo, o modo indicativo será considerado para indicar algo que pertence ao campo da existência, do realizável; será visto ainda como agente das relações entre locutor/interlocutor, permitindo prever sua ligação, em graus, com o dito; o modo do subjuntivo para aplicar a modalidade da possibilidade, do virtual; e o modo imperativo, demonstrando total engajamento do locutor com seu enunciado e com seu interlocutor, levando-se em conta as intenções de ordem ou de desejo. Enfim, consideramos *modalidade a manobra discursiva* que, expressa ou implicitamente, permite sua identificação no enunciado, agindo intencionalmente, muitas vezes, sobre o interlocutor, concretizando a *modalização*, esta última entendida em nosso trabalho como um *processo responsável pelo efeito que pretendemos causar*, ou intenção que pretendemos manifestar através do enunciado produzido, ou seja, *seu efeito sobre o outro*, enfim sobre uma plateia, com a qual interagimos, socialmente, em nossa atividade discursiva. (Grifos nossos)

Esclarecidos os termos, passamos às modalizações, no próximo tópico.

⁶⁵ Sugestão de estrutura do tópico: Prof. Dr Paulo de Tarso Galembeck.

⁶⁶ *Modo, modalidade, modalização*: autonomia semântico-discursiva em expressões verbais. Referência completa no final deste trabalho.

5.4.4 Modalizações

Tomamos, uma vez mais, como base a visão de Bronckart (2003), para quem, independente da voz enunciativa, as modalizações revelam os diferentes comentários e/ou avaliações referentes a elementos do conteúdo temático de um determinado texto. Já os mecanismos de textualização destinam-se a marcar a progressão e a coerência temáticas, que se articulam à linearidade textual. Por conseguinte, as modalizações são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão, pois pertencem à dimensão configuracional do texto e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática, orientando o destinatário no caminho da interpretação do conteúdo temático.

Bronckart (2003, p.330), com base teórica dos três mundos de Habermas (1987), conserva as classificações e redefine quatro funções de modalização, apresentadas a seguir, acompanhadas de exemplos oriundos de nosso *corpus* e detalhados no capítulo 8.

- a) Modalizações lógicas (também definidas como aléticas e epistêmicas): avaliação segundo critérios do *mundo objetivo*, com base no ponto de vista das condições de verdade, fatos comprovados, possíveis

Ex.: *Es fundamental tener en sala un profesor que se acerque al alumno para conocer sus dificultades en clase, que sea un buen oyente y orientador.* (TIR3, §10, L43 a 45)

- b) Modalizações deônticas: avaliação com base em valores, opiniões e regras do *mundo social*, com base no domínio de direito, da obrigação social e/ou com relação a normas usuais.

Ex.: *Muchas personas dicen que **tenemos que pensar grande**, yo no.* (TE2, §10, L26)

- c) Modalizações apreciativas: avaliação com base no *mundo subjetivo* da voz que emite o julgamento de valor positivo, negativo etc.

Ex.: ***Hoy pienso que** no será fácil mi caminada, hasta llegar a dónde me gustaría.* (TE1, §5, L9)

- d) Modalizações pragmáticas: ajudam a explicitar aspectos de responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, com referência às suas ações, atribuindo intenções, razões ou capacidades de ação ao agente.

Ex.: [...] *Por eso, entiendo hoy que **es más importante** este objetivo que ganar solamente dinero, porque este último, entendí que siempre se queda y las personas no.* (TE2, §18, L57 a 59)

As modalizações são marcadas por unidades ou estruturas agrupadas em quatro subconjuntos:

- 1- tempos verbais no futuro do pretérito;
- 2- verbos auxiliares de modo: querer, dever, ser necessário e poder. Também verbos que podem funcionar como auxiliares: crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido a, etc.
- 3- advérbios ou locuções adverbiais: certamente, talvez, sem dúvida, etc.
- 4- orações impessoais e orações adverbiais que regem oração subordinada completiva: é provável que, sem dúvida que, etc.

Bronckart (2003) esclarece que as unidades que marcam as modalizações podem aparecer combinadas, construindo os *complexos modais*. A frequência na presença dessas unidades depende do gênero do texto, uma vez que em alguns essa presença pode ser rara ou nula, como as obras enciclopédicas, por exemplo. Já no gênero artigo científico a frequência pode ser comprovada em função da avaliação que geram.

Relacionando esse fundamento teórico ao *corpus* da pesquisa, entendemos que a presença dessas unidades pode demonstrar a visão discente acerca do processo de formação inicial, o estágio, realizado em locais de concretização profissional. A identificação possibilita apreciar por meio de quais elementos e de que modo o informante coloca-se no texto como agente desse processo de formação.

5.5 UMA PAUSA ANTES DA PRÁTICA

Os pressupostos teóricos apresentados ao longo dos capítulos até este momento são originários de diferentes teorias. Não o fizemos com a intenção de confrontar, senão pela integração que percebemos existir e a possibilidade de articulação. Portanto, o próximo capítulo inicia a parte prática de nosso estudo, com a apresentação dos TEs e TIRs em sua totalidade e os dois momentos da análise e seus respectivos critérios.

PARTE III

CAPÍTULO 6 - DA TEORIA À PRÁTICA I

Costuma-se denominar de dados o ‘corpus’ textual da análise. Assumindo, contudo, que todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que "nada é realmente dado", mas tudo é construído. Os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista. Isso requer que o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói a partir dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro polo, o autor do texto original. (MORAES, 2011, p.17)

Esta parte é composta por 3 capítulos: 6, 7 e 8, destinados ao que apresenta a epígrafe, o processo de análise do *corpus* selecionado. Para tanto, elaboramos um esquema do que esse *corpus* abrange e representa.

Esquema 2 – RE



Começamos com a apresentação dos textos, na íntegra e a identificação individual, para depois, informar os critérios e as análises nos dois próximos capítulos.

Recordamos ao leitor que os textos que compõem os REs analisados são: *TE* - texto introdutório que trata das expectativas discentes e *TIR* - texto final com a interpretação dos resultados do estágio. Cada um dos textos é apresentado com o acréscimo dos números 1, 2 e 3, referentes aos informantes.

Para acompanhar as análises, apresentamos a estrutura de cada um dos textos:

Quadro 22 – Estrutura dos TEs e TIRs

TEXTO	CÓDIGO	Nº DE PÁGINAS	Nº DE PALAVRAS	Nº DE PARÁGR.	Nº DE LINHAS ⁶⁷
1	TE1	01	225	09	19
2	TE2	01	724	18	59
3	TE3	01	250	05	20
4	TIR1	02	645	20	71
5	TIR2	07	3.482	72	333
6	TIR3	04	2.081	36	182
Total		16	7.407	160	684

6.1 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

6.1.1 TE1 - Texto das Expectativas - Informante 1

- 1 (1) *A principio tenía la idea de ser periodista, pues siempre me gustó mucho*
2 *escribir, entonces busqué algo que me identificase. Pero no fue posible, pues no aprobé en*
3 *el examen de selectividad.*
- 4 (2) *Mi profesora de portugués, comentó sobre el curso de letras y decidí hacerlo.*
- 5 (3) *Empecé el curso, pero inicialmente, no tenía la intención de ser profesora, y sí,*
6 *trabajar en otra área con la lengua española.*
- 7 (4) *A lo largo del tiempo, pude darme cuenta de que mi vocación era ser*
8 *profesora, con el desarrollo del curso, las profesoras fueron orientándonos sobre esta*
9 *carrera.*
- 10 (5) *Hoy pienso que no será fácil mi caminata, hasta llegar a dónde me gustaría.*
- 11 (6) *Ya sufro prejuicios, incluso de mi familia, que tiene la certeza de que es una*
12 *carrera que no va a enriquecerme. Pienso que ellos tienen miedo que me frustre.*
- 13 (7) *Ser profesora de lengua española será difícil, porque para que tengamos*
14 *reconocimiento del gobierno y de la sociedad, necesitamos luchar mucho.*
- 15 (8) *El tercer año, no está fácil, muchos trabajos y desafíos, y en mi punto de vista*
16 *es como si fuera un teste para que tengamos seguridad de nuestra vocación.*
- 17 (9) *Después de la pasantías pude tener una idea de cómo será mi carrera como*
18 *profesora. Estoy muy ansiosa para tener mis alumnos y empezar a trabajar, pero sé que*
19 *habrá muchos desafíos, como cualquier en otra profesión.*

⁶⁷ Os textos são apresentados no corpo deste trabalho em espaço simples.

6.1.2 TE2 - Texto das Expectativas - Informante 2

- 1 (1) *A Dios pido la piedad, la sabiduría, el amor, la salud, la familia...la fuerza*
 2 *para escuchar aún que no me escuchen...El arte de sonreír cada vez que el mundo dice: ¡*
 3 *no! Gracias mi Señor, nuestro Dios...*
- 4 (2) *MI HISTORIA ES...*
- 5 (3) *Desde niña me gustaba enseñar a las personas lo que yo sabía.*
- 6 (4) *No tenía mucha preocupación cuanto a los métodos que utilizaría para*
 7 *adecuar los temas relacionados, principalmente de los primeros años de la escuela.*
- 8 (5) *Cuando terminé el segundo grado, sabía que mi objetivo era investigar las*
 9 *cosas y tal vez la propia vida.*
- 10 (6) *Mi línea de pensamiento siempre ha sido más direccionada al Humanismo,*
 11 *luego estudié Periodismo. Mi padre me dijera que era mejor ser pedagoga. Cursé la*
 12 *Pedagogía por seis meses, pero no sé porque (tal vez por la falta de experiencia en*
 13 *relación al mundo) mi sueño era ser periodista.*
- 14 (7) *Con el tiempo me di cuenta de que para desarrollar mi carrera debería no*
 15 *solamente tener amigos en el área, sino también la comprensión de que escribir algo en un*
 16 *periódico era estar de acuerdo con la visión de los directores de los periódicos. Y además*
 17 *tendría que sufragar mis propios trabajos para hacerme periodista.*
- 18 (8) *De esta manera, creo que es más que eso con la situación en el último año del*
 19 *curso de Periodismo. Sin muchas esperanzas, pues no había mucha experiencia de la*
 20 *profesión. Todavía, culturalmente, he conocido profesores entre los cuales estaba una*
 21 *profesora de Semiótica que había sido alumna de Umberto Eco.*
- 22 (9) *Pero, “promociones al público” nunca ha sido lo que yo buscaba en este*
 23 *curso. Lo que quería, de verdad, era obtener un buen sueldo para ayudar a mi familia y*
 24 *hacer las cosas que me gustan como: viajar, comprar libros y ayudar (quién sabe un día)*
 25 *instituciones que ayudan a los otros por diversos motivos.*
- 26 (10) *Muchas personas dicen que tenemos que pensar grande, yo no. Solamente*
 27 *quería vivir más tranquila económicamente sin pensar en cuantos millones pudiera tener*
 28 *en un banco.*
- 29 (11) *Con eso, después de dos años, sin sueños por el Periodismo, algunas*
 30 *personas me prometieron algo, y, se fueron de mi vida sin más y ni menos, y, mis hermanos*
 31 *sin formación ya recibiendo más sueldo en la época que yo.*
- 32 (12) *Decidí que debería encontrar una manera de seguir estudiando porque creía*
 33 *que el mejor camino para una vida mejor era los estudios. No tenía ninguna experiencia*
 34 *profesional o la oportunidad para desarrollar la carrera.*
- 35 (13) *En 2008, ingresé en una segunda carrera y empecé por segundo año del*
 36 *curso de Letras Extranjeras Modernas con Habilitación en Inglés.*
- 37 (14) *Mi objetivo era tener una licenciatura a fin de recuperar un poco del otro*
 38 *curso. Caminar para algo nuevo sin muchas fantasías, más real, como por ejemplo enseñar*
 39 *algo al ser humano, contribuyendo con su formación en la sociedad, como también, a mi*
 40 *propia consciencia de trabajo en relación al prójimo. Claro, a ganar un poco más. Para*
 41 *algunas personas, ser profesor es algo muy “sufrido” debido al sueldo, pero no pienso así.*
 42 *Pero, en la mitad del año de 2008, mi padre decidió vivir en Londrina (Paraná). Como era*
 43 *la única soltera de la familia, decidí dejar mi casa en São Paulo para conocer otro lugar,*
 44 *que tal vez profesionalmente, podría darme una nueva oportunidad.*
- 45 (15) *En 2009, una amiga me asesoró, después de haber hecho muchos concursos,*
 46 *a estudiar nuevamente.*
- 47 (16) *Entonces, había encontrado un camino entre tantas opciones de cursos de*
 48 *graduación en la UEL: el Español que me llama la atención, no porque haya sido la*

49 *primera lengua en mi primer diccionario de lengua extranjera que tuve, pero porque era la*
 50 *oportunidad nuevamente de una segunda lengua.*

51 *(17)Un desafío para desarrollar no solamente una profesión. Pero, también la*
 52 *oportunidad de ser así como los otros, un hablante de una segunda lengua extranjera,*
 53 *porque es interesante no solamente enseñar a los otros a comunicarse, pero también*
 54 *conocer otras costumbres, otras personas de diferentes partes del mundo, cambiando la*
 55 *idea de “circular rutina” dónde no hay más lo nuevo de las cosas de la vida.*

56 *(18) Pienso que aprender a enseñar a los alumnos es una manera responsable*
 57 *que es contribuir con las personas, sin pasar por la vida sin hacer nada. Por eso, entiendo*
 58 *hoy que es más importante este objetivo que ganar solamente dinero, porque este último,*
 59 *entendí que siempre se queda y las personas no.*

6.1.3 TE3 - Texto das Expectativas - Informante 3

1 *(1) Soy feliz por estudiar en la mejor Universidad de mi ciudad con excelentes*
 2 *profesores y de haber llegado al tercer año del curso. Reconozco que estudiar una*
 3 *lengua extranjera exige mucho de nosotros, porque no es solamente salir hablando con*
 4 *fluidez, además de eso, necesito saber cómo transmitir el conocimiento, o sea, hacer con*
 5 *que los alumnos cojan el gusto por aprender lo que les enseñó en clase.*

6 *(2) Espero conseguir realizar mis sueños como estudiante. Quiero intentar un*
 7 *concurso para trabajar en un Colegio Público y después estudiar maestría y por qué no*
 8 *decir un doctorado.*

9 *(3) Me parece muy difícil escribir este texto, es como creer en algo que aún no*
 10 *puedo ver, por ello, lo escribo y lloro. No imaginaba que escribir algo sobre mi futuro me*
 11 *dejaría tan conmovida, es que, como estudiante perdemos nuestra identidad, no sabemos*
 12 *quiénes somos y ni hacía dónde estamos caminando y si vamos lograr realizar nuestros*
 13 *sueños.*

14 *(4) Creo que, no vine al mundo por la obra del acaso y que nada sucede en mi*
 15 *vida sin un propósito, aunque muchos no puedan reconocer mi valor, yo lo reconozco,*
 16 *porque soy la única persona responsable por mi felicidad y éxito. La única persona que*
 17 *puede posibilitar las realizaciones de mis sueños.*

18 *(5) Como profesora no espero ser rica, porque si considero la remuneración, no*
 19 *seguiría con los estudios. Quiero hacer lo que me gusta, que es enseñar. Recibir mi sueldo*
 20 *dignamente y poder contribuir con la educación de muchos.*

6.1.4 TIR1- Texto de Interpretação dos Resultados - Informante 1

1 (1) *A través de las observaciones de las clases de español de primer año en, el*
 2 *CELEM, del Colégio Estadual José de Anchieta, pude reflexionar sobre la teoría*
 3 *estudiada en la carrera de Letras Estrangeiras) y confrontarla con la metodología*
 4 *aplicada en el salón de clases.*

5 (2) *En todas las clases, observé que el principal objetivo era el enfoque en la*
 6 *competencia oral, ya que la profesora hablaba solamente en español con sus alumnos, así*
 7 *la internalización podría ser más fácil.*

8 (3) *Para Ellis (1994 p.696):*

9

10 (4) *La competencia comunicativa corresponde al conocimiento subyacente que*
 11 *un hablante usuario internaliza sobre una lengua, conocimiento ese que permite*
 12 *entender y producir mensajes en esa lengua.²*

13

14 (5) *Para mantener el interés de los alumnos en la clase, incluso en las clases*
 15 *gramaticales, la profesora se utilizó de estrategias como por ejemplo, poner los alumnos*
 16 *para solucionar las actividades en grupos permitiendo así, una mayor interacción y*
 17 *espontaneidad.*

18 (6) *Según Hernández (1996 p.328):*

19

20 (7) *Cualquier técnica que ayude a los alumnos a entender cómo se va a*
 21 *organizar el aula y mantener el orden ayuda a reducir la ansiedad que a*
 22 *menudo produce una nueva situación. Por ejemplo, explicar algunas actividades*
 23 *que se van a realizar en grupos y dar algunos ejemplos.*

24

25 (8) *Otro punto positivo en las clases observadas es el uso del lúdico. Siempre que*
 26 *posible había una canción, un juego, o grabaciones de video con los propios alumnos,*
 27 *actividades de recortes y pinturas relacionadas a las temáticas de las clases.*

28 (9) *Las autoras Daré, Ramos y Zorzo (2007 p. 3), afirman:*

29

30 (10) *Que una forma de lograr una clase dinámica y con interés de los alumnos,*
 31 *es convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje en un momento más atractivo*
 32 *y participativo utilizándose del recurso lúdico en el momento apropiado. El*
 33 *maestro se debe valer, por lo tanto, de que la relación entre juego y aprendizaje*
 34 *es natural.*

35

36 (11) *En relación a la enseñanza de la gramática, he observado la utilización de un*
 37 *método estructural, por intermedio de una tabla de verbos en la pizarra. La gramática así*
 38 *estaba explícita.*

39 (12) *Sería viable, adoptarse metodologías más dinámicas para la enseñanza de la*
 40 *gramática.*

41 (13) *Para Santos Gargallo (1999 p. 83):*

42

43 (14) *Las actividades que facilitan el aprendizaje son aquellas que ponen al*
 44 *sujeto que aprende en situaciones motivadoras, en las que siente una necesidad*
 45 *de transmitir significado.*

²Esta traducción es de responsabilidad del informante: “A competência comunicativa corresponde ao conhecimento subjacente que um falante-usuário internaliza sobre uma língua, conhecimento esse que permite entender e produzir mensagens nessa língua”.

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

(15) *Además de las observaciones yo he impartido dos clases. La primera en día 4 de septiembre y la segunda día 30 de octubre, ambas con duración de una hora y media.*

(16) *Para la ejecución de la clase, hubo toda una preparación y planificación, buscando siempre integrar las cuatro destrezas, además de contenidos lexicales, culturales, fonéticos y gramaticales.*

(17) *Santos Gargallo (1999 p. 84) define:*

(18) *La lengua es en primer lugar y por encima de todo, un instrumento de comunicación, pero es también un complejo sistema de signos que se combinan por medio de reglas gramaticales, pragmáticas y culturales, y esta complejidad obliga a un conocimiento profundo de las mismas se queremos garantizar una competencia comunicativa en toda la extensión del concepto (lingüística, discursiva, sociocultural y estratégica).*

(19) *Fue un proceso difícil, pero de extremo aprendizaje, como futura profesora, la pasantía en contexto específico y alumnos reales, me permitió que yo conociese cómo se compone una clase, sus fases, de la preparación a la ejecución. Sin duda, ello ha contribuido para mi madurez como alumna de licenciatura y como futura profesional en la educación.*

(20) *En suma las observaciones y prácticas en un contexto real de enseñanza y aprendizaje de lengua española, fueron extremadamente positivas, pues analicé mejor las propuestas del gobierno en relación a la lengua extranjera y la realidad que los profesionales que actúan en CELEM como también, tener una idea de la visión de la sociedad y de la escuela hacia la lengua española y los profesores de E/LE.*

6.1.5 TIR2 - Texto de Interpretação dos Resultados - Informante 2

1 (1) *De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto*
 2 *Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998,*
 3 *p.63):*

4
 5 (2) *El aprendizaje de Lengua Extranjera es una posibilidad de aumentar la*
 6 *percepción del alumno como ser humano y como ciudadano. Por eso, ella va a*
 7 *centrarse en el compromiso discursivo del alumno, o sea, en su capacidad de sí*
 8 *contratar y encajar otros en el discurso, de modo a poder actuar en el mundo*
 9 *social. Para que eso sea posible es fundamental que la enseñanza de Lengua*
 10 *Extranjera sea balizado por la función social de ese conocimiento en la sociedad*
 11 *brasileña.*³

12
 13 (3) *Además, (1998, p. 63): “los contenidos de Lengua extranjera se articulan con*
 14 *los temas transversales, por la posibilidad que el aprendizaje de lenguas trae para la*
 15 *compresión de las varias maneras de vivirse la experiencia humana.”*⁴

16 (4) *De esta manera, aunque sea deseable una política plurilingüe, es necesario*
 17 *considerar los aspectos de la historia de los alumnos, de la comunidad y de su cultura*
 18 *local como criterios para orientar la inclusión de una determinada lengua extranjera en la*
 19 *matriz curricular.*

20 (5) *Utiliza, también, como recursos, en buena parte de las clases un multimedia*
 21 *comprada por el gobierno del Estado de Paraná, siempre trayendo videos o canciones*
 22 *para los alumnos.*

23 (6) *Con eso, pensando sobre los PCNs, hay una citación cuanto a la importancia*
 24 *de los recursos tecnológicos en la sociedad contemporánea (1998, p.135):*

25
 26 (7) *Cada vez más el lenguaje cultural incluye el uso de diversos recursos*
 27 *tecnológicos para producir procesos comunicativos, utilizándose diferentes*
 28 *códigos de significación (nuevas maneras de expresarse y de relacionarse).*
 29 *Además de los medios gráficos, incontables medios audiovisuales y multimedia*
 30 *disponibilizan datos e informaciones, permitiendo nuevas formas de*
 31 *comunicación. Las tecnologías de comunicación, además de ser vehículos de*
 32 *informaciones, posibilitan nuevas formas de ordenación de la experiencia*
 33 *humana, con múltiples reflejos, particularmente en la cognición y en la*
 34 *actuación humana sobre el medio y sobre sí mismo.*⁵

³ No original: “A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira”.

⁴ No original: “Os conteúdos de Língua estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade que a aprendizagem de língua traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana.”

Fonte: Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.63.

⁵ No original: “Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e de se relacionar). Além dos meios gráficos, inúmeros meios audiovisuais e multimídia disponibilizam dados e informações, permitindo novas formas de comunicação. As tecnologias de comunicação, além de serem veículos de informações, possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo. Tecnologias de comunicação e informação: diz respeito aos recursos tecnológicos

35 (8) *En la clase del día 14 de junio, por ejemplo, hubo dinámicas para el grupo con*
 36 *tarjetas con colores escritos en otros colores para que cada alumno hablara sobre el color*
 37 *que realmente “veía”.*

38 (9) *La dinámica para el grupo fue favorable para el vocabulario, pero no hubo*
 39 *práctica con la expresión oral o escrita.*

40 (10) *En el sitio Educarm de la región de Murcia (Consejería de Educación,*
 41 *Ciencia e Investigación) trae las instrucciones didácticos-pedagógicas que se dictan en*
 42 *torno a la evaluación de la lengua, de la enseñanza y aprendizaje del español como el*
 43 *Marco Común.*

44 (11) *Se comenta que las actividades comunicativas con las destrezas (hablar,*
 45 *escribir, escuchar y leer) ponen en funcionamiento la lengua desde los procesos de*
 46 *expresión, comprensión e interacción y a través de los textos en forma oral y/o escrita.*

47 (12) *La evaluación que la profesora utilizó en el día 28 de junio me pareció que*
 48 *fue la evaluación directa porque ella propuso a calificar un aspecto del aprendizaje que*
 49 *fue los verbos irregulares (pretérito indefinido), con cambio de “e” por “ie” sin*
 50 *preocupación con la expresión escrita u oral.*

51 (13) *Luego, un examen de control que hubo como finalidad muy concreta y*
 52 *limitada, averiguar si el alumno había aprendido un aspecto de la lengua que en un*
 53 *momento determinado le interesó conocer que fue, por ejemplo, sobre los verbos*
 54 *irregulares (pretérito indefinido) (SITIO EDUCARM, 2012, p.10):*

55
 56 (14) *(Pruebas para la evaluación de la comprensión de lectura (LEER): el tipo*
 57 *de pruebas que se adopte para la comprensión de lectura no se diferenciarán*
 58 *excesivamente de los ejercicios o tareas utilizados en el aula. Lo más importante*
 59 *en la confección de estas pruebas es la autenticidad de los textos seleccionados,*
 60 *es decir, que sean reales y cercanos a la vida cotidiana de los alumnos. Los tipos*
 61 *de ejercicios que se pueden presentar son, por ejemplo: relacionar información*
 62 *del texto con imágenes o palabras.*

63
 64 (15) *En la clase de 03 de julio, hubo la presentación de la pieza La Ratita*
 65 *Presumida en cual todos los alumnos practicaron la PO y algunos la PE también, pero, no*
 66 *hubo improvisaciones para que ellos lograsen expresarse en español.*

67 (16) *De acuerdo con RIESTER (2012, p. 2):*

68
 69 (17) *Con un buen plan de lección se puede lograr resultados sorprendentes. El*
 70 *aprendiz no solamente puede llegar a dominar una variedad de expresiones y un*
 71 *vocabulario más amplio sobre el tema conectado a la obra estudiada, sino*
 72 *también su uso apropiado en contexto; además puede aprender a reconocer*
 73 *elementos de semejanza o de diferencia cultural; puede practicar con elementos*
 74 *pragmáticos inherentes a la cultura de la L2; puede lograr mayor fluidez en*
 75 *hablar el segundo idioma y adquirir más confianza en la expresión oral; puede*
 76 *también aprender sobre autores importantes de la cultura de la L2, así abriendo*
 77 *una ventana hacia el estudio de la literatura y una futura profundización en los*
 78 *temas literarios y culturales a través de un acercamiento vital y académico a*
 79 *una obra teatral auténtica. Además, por la gran variedad de producción teatral*
 80 *en el mundo hispanohablante, uno puede seleccionar obras por su temática, por*
 81 *su accesibilidad en términos lingüísticos, por su género: todo visto según lo que*

que permitem o trânsito de informações que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo, impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros.

82 sea más apropiado para el 'público' en el aula. Lo maleable de la herramienta
83 teatral permite muchas opciones.
84

85 (18) La investigadora comenta también sobre la utilización de las cuatro destrezas
86 por medio del teatro como enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera:
87

88 (19) Aunque el uso de dramatizaciones permita usar las cuatro destrezas, está
89 comprobado que ponen más énfasis en las destrezas de escuchar y hablar. En la
90 mayoría de los casos, el propósito de usar actividades dramáticas es de
91 promover el aprendizaje a través de la práctica del idioma empezando desde los
92 niveles novicios. Le facilita a los alumnos más soltura en la producción oral y
93 más confianza en el uso práctico del idioma. Se enfoca más en el significado que
94 en la forma. (2012, p.6).
95

96 (20) Más adelante (RIESTER, 2012, p.7):
97

98 (21) Las actividades mencionadas, si se emplean regularmente como
99 herramienta de enseñanza, no solamente se pueden usar como ejercicios de
100 práctica oral sino también para evaluar el progreso de los aprendices en su
101 pronunciación, en su uso de las nuevas estructuras gramaticales en la
102 adquisición del vocabulario y en el uso de los aspectos pragmáticos en un
103 contexto cultural apropiado. Los beneficios derivados del uso de las
104 dramatizaciones en sus varias formas comprueban que son un método eficaz y
105 útil en promover más soltura y confianza en el uso oral de la L2.
106

107 (22) Y concluye la autora que los profesores necesitan identificar las razones por
108 las que quieren usar un texto teatral y la actuación (2012, p.10):
109

110 (23) Tales razones incluyen: darles la oportunidad a los estudiantes de mejorar
111 su pronunciación; de aprender nuevo vocabulario y usarlo en contextos
112 auténticos; de actuar experimentando aspectos pragmáticos de la cultura del
113 idioma que estudian. [...] todo el teatro es un estado mental. La posición
114 ambivalente entre la ficción y la realidad es lo que crea el poder potencial del
115 teatro y el buen profesor de una segunda lengua debe aprovechar ese estado
116 psicológico creativo para el beneficio de sus alumnos. A fin de cuentas, el teatro
117 es producto de la imaginación del autor/escritor, de ahí que el profesor y los
118 estudiantes mismos pueden y deben remplazar muchos de los elementos más
119 técnicos del teatro como arte, con su propia imaginación.
120

121 (24) De esta manera, podría, la profesora, solicitar a los alumnos improvisar las
122 hablas de los personajes de La Ratita Presumida como una manera de trabajar la
123 expresión oral, por ejemplo.

124 (25) La profesora xxxxxxxx utilizó el juego didáctico "Las Ropas" en la clase del
125 día 24 de julio como un recurso para convertir el proceso enseñanza y aprendizaje en un
126 momento más agradable y participativo, hubo, por parte, de los alumnos gran
127 participación en esta actividad. VARGAS et al. (2009, p. 4):
128

129 (26) Los juegos reclaman argumentos, expresión de sentimientos e ideas,
130 defensas de puntos de vista y, por lo tanto, activan y provocan los mecanismos de
131 aprendizaje de la lengua sin que haya esfuerzo consciente, de modo que ayudan
132 en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Justamente porque crean
133 ambientes amenos, los educandos se expresan más libremente, ya que hablan en
134 su nombre propio, y sin las inhibiciones comunes a la comunicación en una
135 lengua extranjera.
136

137 (27) Pero, aunque haya habido práctica de la PO, no observé manifestaciones
 138 orales en español, la conversación era toda en portugués, lo que me parece uno de los
 139 motivos para que los alumnos no intenten hablar en español en el nivel básico.

140 (28) LEFFA (1998, p.211) comenta sobre el tipo de método en hablar a todo
 141 momento en la lengua materna. En esta metodología, el Abordaje de la Gramática y
 142 Traducción: AGT es una de las metodologías con más tiempo de uso en la historia. La
 143 explicación de la LE es en la lengua materna del alumno, por eso, gramática y traducción.
 144 Para que ocurra el aprendizaje hay que memorizar listas de palabras, tener conocimiento
 145 de las reglas que forman frases, ejercicios de traducción y versión, poco o ninguna
 146 atención a la pronunciación o la entonación.

147 (29) El dominio de la lengua por el profesor no es tan importante desde que
 148 domine las reglas gramaticales y sus excepciones.

149 (30) Pero, actualmente, la metodología que si utiliza en el proceso de enseñanza-
 150 aprendizaje predominantemente en las clases es la Comunicativa. En los días 24 y 26 de
 151 julio la profesora enseña el léxico sobre ropas, como objetivo de las dos clases hubo la
 152 PO, por ejemplo, pero la EO como la EE no fueron trabajadas.

153 (31) GARCÍA (2005, p.16) comenta:

154

155 (32) Es obvio que como profesores podemos ayudar al estudiante a conocer la
 156 estructura del sistema léxico español y a organizarlo mentalmente para que
 157 perciba sus irregularidades y sus interrelaciones; asimismo, podemos
 158 asegurarle que es más operativo y eficiente aprender una expresión
 159 contextualizada que una traducción directa de una palabra. Pero esta actuación
 160 queda condicionada por dos factores: de un lado, claridad en la presentación
 161 del estudio léxico y su inteligibilidad conceptual, pues muchos alumnos no tienen
 162 familiaridad con términos metalingüísticos; de otro, el vocabulario retenido tras
 163 una semana o un mes variará de un individuo a otro y dependerá parcialmente
 164 de las oportunidades proporcionadas por el profesor, o creadas por el alumno,
 165 para hacer uso de las unidades léxicas aprendidas.

166

167 (33) Y explica la estudiosa (2005, p.16)

168

169 (34) Hemos de guiar al estudiante para que 'deje pasar' las palabras que no son
 170 objeto de estudio intencionado en un momento determinado; ese sentimiento de
 171 no estar aprendiendo porque no se conocen o copian todas las palabras que
 172 surgen en clase, debe desaparecer de nuestras aulas. La labor del profesor ha de
 173 ser la de dar confianza al alumno, asesorándole y guiándole en el aprendizaje
 174 de un conjunto de unidades léxicas relevantes, operativas y básicas, en lugar de
 175 coleccionar y almacenar listas que, por lo general, no se comprueban ni se
 176 estudian más allá del momento en que se registran en clase.

176

177 (35) Al final, propone un tipo de actividad con los léxicos (GARCÍA, 2005, p.16):

178

179 (36) Lo realmente útil es orientar y preparar a los alumnos para que elaboren
 180 sus propios diccionarios, que descubran modos de agrupar y asociar las
 181 unidades léxicas para hacer uso de ellas, tanto en los ejercicios destinados a
 182 producción, almacenaje y evocación de vocabulario como ante una necesidad
 183 comunicativa determinada. Evidentemente, el tiempo empleado en determinados
 184 campos de vocabulario dependerá de la naturaleza del área temática de que se
 185 trate. Opinamos que el conocimiento holístico basado en las palabras nucleares
 186 (palabras clave o estímulo) de áreas conceptuales específicas, contribuirá
 187 enormemente al aprovechamiento del poco tiempo del que se dispone en una
 188 clase o en una unidad didáctica.

188

189

190

(37) SÁNCHEZ (2012, p.30) comenta que:

191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220
221
222
223
224
225
226
227
228
229
230
231
232
233
234
235
236
237
238
239
240
241
242
243

(38) *El estudiante de español como lengua extranjera se enfrenta al estudio de la gramática desde tres posturas diferentes: los hay que maldicen la gramática y la elevan al rango de "infernial"; otros la santifican y le otorgan una importancia "divina" en la adquisición de la lengua; y por último nos encontramos con la postura práctica, la de aquellos que la valoran en su justa medida y la utilizan como una herramienta más de comunicación. En mi opinión, son estos últimos los que más acertados están. Los profesores de español como lengua extranjera son conscientes de la importancia de la gramática en la adquisición de la lengua extranjera y así lo demuestran día a día en sus clases. Sin embargo, en muchas situaciones se produce un abuso de la gramática y un mal uso de la misma, ya que no basta una formación lingüística para ser profesor de ELE, se necesita también una formación didáctica y pedagógica, para saber adaptar los contenidos gramaticales a nuestros alumnos.*

(39) *Con relación a la enseñanza de la gramática, aparentemente la profesora XXXXXX trabaja poco.*

(40) *En una única clase trabajó con los pretéritos: indefinido/perfecto, imperfecto, pluscuamperfecto (día 14 de agosto), por ejemplo, me pareció que la explicación haya sido estructural, aunque que sea importante explicaciones y prácticas comunicativas, las cuáles son importantes para el desarrollo de la lengua extranjera.*

(41) *Según SÁNCHEZ (2012, p.40):*

(42) *En conclusión, el profesor de ELE cuando se plantea una programación para cualquier tipo de curso, deberá tener en cuenta que la enseñanza de la gramática habrá de ser funcional, es decir, partir de unos objetivos marcados por las funciones comunicativas que queremos que nuestros alumnos alcancen, y presentar actividades que activen tanto el conocimiento gramatical explícito como el conocimiento gramatical implícito. Se trata por tanto, independientemente de presentar la gramática de manera deductiva o inductiva, de presentar la gramática a nuestros alumnos de una manera aplicada, funcional, de forma que permita a nuestros alumnos alcanzar sus objetivos comunicativos.*

(43) *Alonso (1994, p.87) comenta que un ejemplo, dedicar clases especiales explicando a los alumnos que lo objetivo consiste en trabajar una estructura gramatical. Logo, enseñar la Gramática en estas clases es el objetivo. Ese día no se trabaja una función ni vocabulario ni pronunciación ni ninguna de las destrezas, luego se dedica el tiempo a ver una estructura gramatical.*

(44) *Lo que la profesora de XXXX hizo cuanto a la clase de pretéritos en español. Pero, en la mayoría de las clases no hay un trabajo dirigido a la gramática.*

(45) *La Gramática puede ser incluida en pequeños espacios dentro de las clases, de una forma regular. Si tenemos un curso que viene a clase una vez por semana, podemos reservar sistemáticamente una parte de la sesión. Si el grupo acude tres veces por semana, se puede dedicar uno de los días al estudio de la gramática. (ALONSO, 1994, p.87)*

(46) *Participé también de este evento, en el cuál ayudé en la organización del salón, recibiendo los alumnos de otros salones.*

(47) *Me acuerdo que en este día, hicimos una presentación en el gimnasio de la escuela en la cual caracterizadas con los vestidos mexicanos invitamos a todos a conocer nuestro salón.*

244 (48) *Fue interesante porque las personas solicitaban que hablásemos en Español*
 245 *como también se pusieron curiosas con la cultura mexicana degustando el guacamole y*
 246 *observando los carteles con informaciones sobre el México.*

247 (49) *Algunas me dijeron a mí y a XXXXXXXX que harían sus inscripciones para el*
 248 *curso de español en el CELEM en el próximo año lo que me puso muy contenta con esta*
 249 *práctica.*

250 (50) *De esta manera, ella hizo frente a las situaciones conflictivas y a los procesos*
 251 *transferenciales que de forma inevitable se producen en el aula, manteniendo la serenidad*
 252 *ante los alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos.*

253 (51) *Con eso, la profesora ayuda a sus alumnos a ser felices y a disfrutar de la*
 254 *vida, a ver todo el valor que tienen como personas a pesar de sus dificultades o*
 255 *limitaciones, aprendiendo a escucharse y ser auténticos, a que no actúen para agradar o*
 256 *cumplir las expectativas de otros, a decidir por sí mismos, y a ser cada vez más ellos*
 257 *mismos, sin olvidarse de los demás.*

258 (52) *BARALO (2000 apud LOPES, 2012, p. s/p) comenta que la expresión oral*
 259 *envuelve además de la articulación sucesiva de los fonemas, los elementos prosódicos,*
 260 *paralingüísticos y extralingüísticos.*

261 (53) *En cuanto de acuerdo con la estudiosa GIOVANNINI et al. (1996 apud*
 262 *LOPES, 2012, p. s/p):*

263

264 (54) *Esos autores utilizan el término Interacción Oral y afirman que lo*
 265 *“enseñanza de la expresión oral hay como objetivo general desarrollar la*
 266 *capacidad del alumno de expresar oralmente el contenido de un mensaje y de*
 267 *mantener una conversación. [...]Las actividades de expresión oral no están*
 268 *destinadas únicamente a la práctica de contenidos gramaticales o nocio-*
 269 *funcionales, sino también la ejercitar-se en el uso efectivo de la lengua en su*
 270 *proceso de interacción y comunicación. Los autores destacan que el lenguaje*
 271 *oral ha dos funciones: la transaccional que dice respeto a la transmisión de*
 272 *información y la interaccional, que tiene como foco la interacción.*⁶

273

274 (55) *No hubo en las clases actividades de expresión natural como: entrevistas,*
 275 *diálogos abiertos, representaciones improvisadas, juegos en que los alumnos desempeñan*
 276 *papeles distintos, entre otros.*

277 (56) *Las actividades de producciones formales como: ejercicios de memorización*
 278 *(las tarjetas de los colores), ejercicios de práctica mecánica (el teatro La Ratita*
 279 *Presumida), ejercicios de práctica explícita de alguna regla gramatical; ejercicios que*
 280 *visen a la forma (los pretéritos).*

281 (57) *La EE de acuerdo con LOPES:*

282

283 (58) *Independientemente del tipo de tarea que los aprendientes deban realizar,*
 284 *es fundamental que consideren la escritura como un proceso, la cual tiene que*
 285 *pasar por una serie de fases antes de llegar al producto final. El profesor debe*
 286 *crear las condiciones adecuadas para valorar todas y cada una de las fases y no*
 287 *sólo el producto acabado. Unas actividades se centrarán más en unas fases que*
 288 *en otras, pero todas son fundamentales. También es importante destacar que no*

⁶ No original: “Esses autores utilizam o termo Interação Oral e afirmam que o “ensino da expressão oral tem como objetivo geral desenvolver a capacidade do aluno de expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem e de manter uma conversaço.[...]. As atividades de expressão oral não estão destinadas unicamente à prática de conteúdos gramaticais ou nocio-funcionais, senão também a exercitar-se no uso efetivo da língua em seu processo de interação e comunicação. Os autores salientam que a linguagem oral tem duas funções: a transaccional que diz respeito à transmissão de informação e a interaccional, que tem como foco a interação”. Fonte: LOPES, S.S.R. Las Destrezas Interpretativas y Expresivas en las clases de E/LE. Práctica do Ensino da Língua (6LEM074), 2012, 31p.

- 289 *se trata de un procedimiento lineal sino más bien circular y que, en realidad, la*
 290 *revisión está relacionada con el resto de los procesos o fases de la escritura.*
 291 *(2012, s/p.).*
 292
 293 (59) *Así, en mi punto de vista, la profesora dirigió las actividades con varias*
 294 *prácticas importantes como las dinámicas para el grupo, el léxico, los juegos, la*
 295 *gramática, el teatro, la evaluación, integrando las destrezas de PO, PE, CO y CE.*
 296 (60) *Pero, pienso que podría practicar más la EO y la EE que son parte del*
 297 *contenido comunicativo que contribuye también para el desarrollo de la Oralidad así como*
 298 *de la Escrita en un proceso en cual el alumno puede expresarse en una segunda lengua*
 299 *como el español.*
 300 (61) *A MODO DE CONCLUCCIÓN*
 301 (62) *Por medio de la pasantía fue posible constatar las teorías en las prácticas en*
 302 *la actuación del profesor en clase.*
 303 (63) *Fue importante la práctica de las dos clases impartidas porque hubo contacto*
 304 *con las varias formas de metodologías, y, me di cuenta que no es tan fácil impartir clase,*
 305 *porque tenemos la responsabilidad de enseñar al otro una nueva lengua.*
 306 (64) *A mí me gustó ese contacto en tiempo real y “humano” con la profesora y*
 307 *con los alumnos.*
 308 (65) *Cuando terminaron las observaciones y las dos clases sentí los eché de*
 309 *menos.*
 310 (66) *En la entrevista con la profesora XXXXXXXX me di cuenta que ella tiene la*
 311 *preocupación con la práctica académica porque me dijo que esperaba que fuese un*
 312 *aprendizaje para los alumnos las actividades que propuse en relación a la lengua*
 313 *española.*
 314 (67) *Ella tiene una preocupación en investigar varios asuntos y trae materiales*
 315 *didácticos además del libro utilizado en la clase Español Sin Fronteras, de María de los*
 316 *Ángeles y Josephine|Sánchez proporcionando para sus alumnos una clase más dinámica a*
 317 *pesar de la presencia del Abordaje de la Gramática y Traducción: AGT.*
 318 (68) *Comprendí que la implantación de la Lengua Española en la ciudad de*
 319 *Londrina así como en todo Brasil aún necesita apoyo, no solamente a su crecimiento de*
 320 *clases como también a los profesores en formación o no.*
 321 (69) *También que enseñar es una responsabilidad, que necesita ser correcta*
 322 *porque el otro aprenderá de acuerdo con la manera que se la explicó.*
 323 (70) *Este año aprendí muchas cosas, entre las cuales, que lo emocional hace parte*
 324 *del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Pero, ahora, siento que mejoré, pero la*
 325 *maturación no sucede de un día al otro es necesario la práctica para llegar a ser profesor.*
 326 (71) *Soy susceptible a errores, pero, creo que al estar en un salón de clases estaré,*
 327 *así como los alumnos, por todo el momento, por toda la vida, aprendiendo porque es un*
 328 *intercambio enseñar y aprender, y, mi compromiso será también ayudar a trabajar los*
 329 *errores, como una manera de aprender a enfrentar las dificultades de un nuevo idioma*
 330 *incluso con la propia vida.*
 331 (72) *Así, creo que el aprendizaje de los alumnos no es solamente por métodos, y*
 332 *procedimientos estructurales. Pero, el profesor deja al alumno la claridad de su consciente*
 333 *frente a la realidad con cuestiones pertinentes en las clases.*

50 (12) *De acuerdo con los teóricos discutidos en el curso y con las observaciones*
 51 *en el CELEM, se nota que la profesora⁷ XXXXXXXXXXXX es una persona muy preocupada*
 52 *con el aprendizaje de sus alumnos. Busca traer a las clases libros de cuentos de hadas,*
 53 *canciones, videos informativos, curiosidades y textos de teatros. También, se acerca a sus*
 54 *alumnos para preguntarles sobre sus dudas. Pide la opinión de ellos cuando hay un evento*
 55 *en la escuela relacionado al español. En el inicio de las clases les pregunta cómo están y*
 56 *cómo han pasado, se despide deseando que descansen. Con eso, se observó que hay un*
 57 *vínculo afectivo entre ella y sus alumnos. Se observó que su dificultad mayor es de utilizar*
 58 *los recursos que la escuela ofrece, como: cañón, radio y fotocopias. A veces no hay una*
 59 *persona disponible para auxiliar en la programación de los aparatos, es común*
 60 *solicitar un día para el uso y llegado el día buscarlo y este estar en otra sala.*

61 (13) *El espacio físico para la clase de español es amplio, con 42 pupitres, una*
 62 *pizarra, dos ventiladores, una mesa para la profesora y una televisión, pero falta un*
 63 *armario para la docente, la televisión es de difícil acceso, hay que subir en una silla*
 64 *corriendo el riesgo de caer y posiblemente lastimarse. En algunas situaciones los*
 65 *funcionarios abren todas las salas y se olvidan de abrir la sala del español y la profesora*
 66 *tiene que buscar las llaves. Si estas cuestiones desmotiva la profesora, ella no lo*
 67 *demuestra a sus alumnos, empieza sus clases con alegría y determinación.*

68 (14) *Cuando hay una oportunidad y una permisión de la directora lleva sus*
 69 *alumnos al laboratorio les muestra curiosidades sobre la lengua española. Los incentiva a*
 70 *participar de las actividades realizadas en la escuela para divulgar el CELEM, los orienta*
 71 *y los ayuda en la confección de ropas y el escenario adecuado.*

72 (15) *La metodología de la profesora es muy parecida al método de gramática y*
 73 *traducción. Existe una preocupación muy grande por parte de la profesora que los*
 74 *alumnos aprendan a conjugar los verbos y sepan las reglas gramaticales de la lengua*
 75 *estudiada. En las clases se observó que el libro didáctico XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, fue*
 76 *utilizado en muchas clases, cuyos ejercicios eran de completar, rellenar o relacionar,*
 77 *cuando estos se trataban de verbos irregulares o regulares. Para facilitar la comprensión*
 78 *escribía en la pizarra las formas de conjugaciones explicándoles la diferencia entre modo,*
 79 *tiempo, irregularidades y terminaciones.*

80 (16) *La clase es impartida en portugués y cuando hay alguna duda de vocabulario*
 81 *en la lengua española, es traducida directamente en portugués.*

82 (17) *La profesora cree que sus alumnos comprenden mejor si la explicación fuera*
 83 *en la lengua materna, por eso, no las imparten en español.*

84 (18) *La forma como la profesora trabaja con sus alumnos en sala, apoyada en*
 85 *actividades estructurales o en traducciones directas en la lengua materna, permite*
 86 *entender que antes de hablar español, sus alumnos deben aprender las reglas*
 87 *gramaticales.*

88 (19) *Según BAGHIN-SPINELLI (apud Consolo & Teixeira, 2007, p.167)*

89
 90 (20) *Una [...] dificultad está relacionada a los mitos compartidos por los*
 91 *aprendices de LE: la creencia de que el control de todo de la lengua es posible, o*
 92 *sea, la ilusión de que, cuando toda la gramática y el léxico sean dominados, la*
 93 *producción [...] ocurrirá naturalmente.⁸*

94
 95 (21) *Si el lenguaje utilizado por el profesor es claro y adecuado al nivel del curso,*
 96 *además de eso, acompañado de estrategias para ejemplificar los significados y usos de la*

⁷ Quanto aos nomes próprios, não os identificamos por razões éticas.

⁸ No original: “uma [...] dificuldade está ligada aos mitos compartilhados pelos aprendizes de LE: a crença de que o controle de tudo da língua é possível, ou seja, a ilusão de que, quando toda a gramática e o léxico forem dominados, a produção [...] ocorrerá naturalmente”.

97 *lengua estudiada, no es necesario que el alumno tenga todo control de la gramática para*
 98 *intentar hablar español. La comprensión y la interacción verbal entre profesor y alumnos*
 99 *ocurrirán naturalmente.*

100 (22) *Conforme SAVIGNON (apud Consolo & Teixeira, 2007, p. 172) “La*
 101 *competencia comunicativa es un concepto dinámico y no estático. Depende de la*
 102 *negociación de sentidos entre dos o más personas que comparten, con cierta competencia,*
 103 *de igual sistema simbólico”.*

104 (23) *Es importante que las clases sean impartidas en la lengua meta,*
 105 *considerando que el CELEM es el espacio del alumno para escuchar y practicar la lengua*
 106 *española. Si la profesora habla español en sala, los alumnos tienen más oportunidades de*
 107 *ampliar su vocabulario y reconocer la diferencia fonética de las palabras aprendidas y del*
 108 *propio idioma en relación al portugués, o sea, tienen más oportunidad de desarrollar su*
 109 *capacidad cognitiva en relación al idioma estudiado. Con eso, los alumnos se sienten*
 110 *motivados a intentar comunicarse en la lengua extranjera. Los educandos necesitan saber*
 111 *qué hacer y para qué se usa la lengua. Hay que pensar que lo gramatical es sumamente*
 112 *importante, pero la atención al uso y a la práctica de la lengua debe formar parte del*
 113 *proceso de aprendizaje del alumno desde el primer día de clase.*

114 (24) *Es fundamental para el aprendizaje de los alumnos que ellos empiecen a*
 115 *pensar y a hablar en español, pues en consecuencia de eso sentirán una necesidad mayor*
 116 *de interactuar y opinar de forma crítica y reflexiva sobre todo que aprenden.*

117 (25) *En relación a la gramática, esta puede ser enseñada de forma*
 118 *contextualizada para que el aprendizaje sea interesante y motivador en salón de clase.*

119

120 (26) *“Quizás sea éste uno de los factores que hacen que la enseñanza de la lengua y de*
 121 *su gramática sea, con tanta frecuencia, un fracaso y quizás se deban a esto las*
 122 *expresiones de disgusto, de enfado, de aburrimiento, que notamos en las personas*
 123 *cuando se les pronuncia la palabra gramática: algo que asocian inmediatamente a ese*
 124 *conjunto de reglas vacías de contenido y arbitrarias que los profesores les hacemos*
 125 *memorizar.”(ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2006, p.144).*

126

127 (27) *De acuerdo con las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006*
 128 *apud JOVANOVIC, 1986, p.143):*

129

130 (28) *La enseñanza de lenguas extranjeras siempre mantuvo la gramática en lugar*
 131 *de destaque, dando lugar a los ejercicios estructurales un lugar privilegiado,*
 132 *como se mediante a su realización el alumno pudiese venir a ser entrenado para*
 133 *producir respuestas siempre correctas.⁹*

134

135 (29) *No se puede considerar que la presencia de la gramática estructural en la*
 136 *clase sea sinónimo de falta de competencia del profesor, quizá haya instrucciones en su*
 137 *curso de formación o del propio CELEM, para que se trabaje de esa forma o por el uso*
 138 *de materiales didácticos que traen una carga muy grande de ejercicios estructurales sin*
 139 *contextualización. Tal vez, por la falta de investimento por parte de los órganos públicos*
 140 *en la capacitación o formación continuada de estos profesores que actúan en el área o por*
 141 *supuestas creencias de que el alumno sólo aprende a hablar con seguridad cuando domina*
 142 *las reglas gramaticales de una lengua. En algunos casos es posible que el alumno pida las*
 143 *explicaciones de las reglas.*

144 (30) *Según las Diretrizes Curriculares: el conocimiento gramatical necesario en*
 145 *lengua extranjera debe llevar el estudiante a ser capaz de producir enunciados simples o*

⁹No original: “o ensino de línguas estrangeiras sempre manteve a gramática em lugar de destaque, dando lugar aos exercícios estruturais um lugar privilegiado, como se mediante a sua realização o aluno pudesse vir a ser treinado para produzir respostas sempre corretas”.

146 *complejos que tengan una función discursiva determinada. Más allá de la simple*
147 *conjugación verbal, de regla de concordancia y del empleo de personas verbales, o sea, el*
148 *foco de la gramática debe centrarse en el papel que ella desempeña en las relaciones*
149 *interpersonales y discursivas.*

150 (31) *Cabe acordar que en este texto no hay la intención de rechazar la gramática*
151 *en las clases de lengua extranjera, sino que la gramática tiene funciones que abarcan más*
152 *que simple corrección de errores, también representa la cohesión y la coherencia en el*
153 *habla o en la escrita, por eso debe ser adecuada a contextos y a situaciones reales de*
154 *forma placentera y concreta.*

155 (32) *Aliar la enseñanza de la gramática a lo lúdico puede ser algo muy positivo*
156 *para el aprendizaje de E/LE. Lo Lúdico es una forma de aprender jugando. Sirve como*
157 *un recurso de aprendizaje para cualquiera persona y el grado de dificultad varía conforme*
158 *la edad.*

159 (33) *Vargas (2005) comenta que estudiar una LE con actividades lúdicas sigue*
160 *siendo un trabajo de internalización de estructuras y reglas gramaticales, pero con una*
161 *aparición mucho más agradable. Lo que permite que el aprendiente adquiera más*
162 *confianza y libertad para participar del proceso de aprendizaje con mayor compromiso y*
163 *responsabilidad.*

164

165 (34) *Para el profesor, este recurso (lúdico) es una herramienta con la cual se*
166 *obtiene los resultados al mismo tiempo en que se produce la actividad y, a causa*
167 *de eso, le permite acercarse a las particularidades y necesidades de sus*
168 *estudiantes. Sobre todo, le concede al educador detectar las dificultades de*
169 *expresión de su alumnado. Sirve como un mecanismo de evaluación en el proceso*
170 *de enseñanza y aprendizaje, revelando lo que está bien y lo que se puede mejorar.*
171 *(LOPES et al 2009, p.5).*

172

173 (35) *En resumen, se concluyó que el profesor apoyado en su experiencia en clase,*
174 *deba enriquecer su práctica docente diariamente, incorporando lo nuevo a lo antiguo,*
175 *dejando de ser un distribuidor del saber para actuar como mediador o facilitador del*
176 *aprendizaje. Buscando impartir una clase que sea motivadora para que el alumno sea*
177 *capaz de perfeccionar sus habilidades en el E/LE.*

178 (36) *Como alumna del curso de Letras Modalidad de licenciatura Língua espanhola*
179 *e literatura hispánica, me siento más segura en relación a la carrera elegida, la*
180 *experiencia de las prácticas en el CELEM me proporcionaron una noción del espacio*
181 *escolar, de cómo preparar las clases de modo que el alumno logre desarrollar las cuatro*
182 *destrezas.*

6.2 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE

Os critérios linguísticos estabelecidos destinam-se a observar as manifestações discursivas dos informantes nos textos escritos. Para a consecução desse objetivo, estruturamos a análise do *corpus* em dois momentos:

- **O organizacional**, capítulo 7, que apresenta sínteses explicativas e tabelas com os resultados da identificação e da classificação dos recursos coesivos e da decorrente coerência textual.
- **O enunciativo**, capítulo 8, indica a presença do individual e/ou coletivo, no posicionamento enunciativo e na modalização marcada no texto, por meio de quadros explicativos exemplificados.

A apresentação dos momentos em capítulos diferentes se justifica pela quantidade de dados e extensão das análises, em cada um dos textos, de acordo com os critérios de análise. Em função disso, elaboramos quadros, seguidos de considerações, porque entendemos que a distribuição e a apresentação dos dados, de forma sintética, é um ponto positivo para a compreensão e a apreciação do exposto, em seus pormenores.

Nos capítulos 7 e 8, das análises, nossas informações possibilitarão maior entendimento ao leitor, já que as considerações expressam nosso ponto de vista, nesse período de pleno envolvimento com a pesquisa e a busca de respostas para nossos questionamentos.

Para nós, essa fase de análise constituiu-se de desafio, expectativa, ansiedade, aprendizagem, paciência e satisfação. Assim sendo, com os textos expostos e os procedimentos esclarecidos, passamos aos momentos de análise, nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 7 - DA TEORIA À PRÁTICA II

7.1 ANÁLISE - PRIMEIRO MOMENTO: ORGANIZACIONAL

[...] os elementos do discurso não podem ser considerados de forma isolada, sem relação com outros elementos de diferentes níveis. Ao contrário, existe uma inter-relação entre esses elementos, [...] os diferentes tipos de estruturas correspondem, grosso modo, a diferentes funções na construção do discurso e do processo interacional. (GALEMBECK, 1991, p.132)

Neste capítulo, o primeiro momento de análise, damos a conhecer os **critérios organizacionais**, elaborados com base nos capítulos 3, 4 e 5. Por meio da análise dos dados, objetivamos responder as perguntas⁶⁸:

A- Quais escolhas gramaticais e/ou lexicais permitem avaliar a CD, no texto escrito, acerca do estágio e do RE?

B- Como se estabelece a relação entre os termos e/ou expressões textuais e contextuais?

Quadro 23 - Critérios organizacionais

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
CRITÉRIO 01 COESÃO	<p>1. Identificação e classificação das formas remissivas ou referenciais, conforme o quadro 16 apresentado na página 100, com base em Vilella e Koch (2001) e Koch (2013).</p> <p>Formas / elementos</p> <p>1.1 Gramaticais:</p> <p>a) Presas b) Livres</p> <p>1.2 Lexicais</p> <p>h) expressões ou descrições definidas; i) nominalizações; j) expressões sinônimas ou quase-sinônimas; k) nomes genéricos; l) hiperônimos ou indicadores de classe; m) formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente, com ou sem mudança de determinante; n) formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma “categorização” de segmentos antecedentes do texto; h) formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico.</p>
	<p>2. Identificação e classificação anafórica, por meio das formas remissivas, conforme figura 01 apresentado na figura 1 da página 109.</p> <p>2.1 Anáforas Diretas (reativação de referentes)</p> <p style="text-align: right;">Continua...</p>

⁶⁸ Já apresentadas na introdução.

<p>CRITÉRIO 02 COESÃO</p>	<p style="text-align: right;">Continuação</p> <p>a) Sem recategorização: a1) Elipse a2) Repetição: total - parcial a3) Substituição: nominal: sinonímia - parassinonímia pronominal</p> <p>b) Recategorizadoras: b1) Descrição nominal b2) Hiperonímia - hiponímia b3) Termo genérico</p> <p>2.2 Anáforas Indiretas (ativação de novos referentes)</p> <p>a) Associativas: Inferência geral Associativas: Meronímica - Metonímica</p> <p>b) Rotuladoras (sumarização/encapsulamento): pronominalização expressões nominais</p>
<p>CRITÉRIO 03 Coerência</p>	<p>3. Apontar as relações, intenções, conhecimentos e/ou aspectos que proporcionam o acesso e/ou construção da coerência global. Caso necessário, explicitar o(s) tipo(s) de coerência que impedem a compreensão, com base na tipologia estabelecida por Koch e Elias (2013, p. 194-208).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coerência sintática: uso adequado das estruturas linguísticas. 2. Coerência semântica: relações de sentido entre as estruturas - princípio da não contradição. 3. Coerência temática: os enunciados de um texto devem ser relevantes para o tema ou tópico discursivo. 4. Coerência pragmática: relação com os atos de fala (<i>representativos, directivos, comisivos, expresivos e declarativos</i>). 5. Coerência estilística: utilização da variedade adequada de língua. 6. Coerência genérica: atenção às exigências do gênero textual.

Fonte: Da autora.

7.1.1 Critério 1: Identificação e Classificação das Formas Remissivas ou Referenciais.

Para a realização do especificado, procedemos à leitura e concomitante identificação das formas gramaticais *presas, livres e lexicais*, em cada um dos textos *TE* e *TIR*. O resultado dessa análise, informamos por meio de quadros para cada um dos tipos de formas remissivas e em cada um deles consta o total de ocorrências por texto e a porcentagem relativa ao número total de palavras. Ao final do trabalho, apresentamos as listas com as ocorrências das formas livres e lexicais, identificadas, classificadas e listadas, assim como as anáforas.

Iniciamos, portanto, pelas formas presas e a utilização pelos informantes na tessitura dos textos. Primeiramente, apresentamos o total geral em cada um dos textos e, depois, explicitamos quais formas foram utilizadas.

7.1.1.1 Formas Presas

Quadro 24 - Formas remissivas presas

Identificação dos textos e nº de palavras por texto		TE 1 225	TE 2 724	TE 3 250	Total TE	TIR 1 645	TIR 2 3.482	TIR 3 2.081	Total TIR	Soma TE + TIR
FORMAS REMISSIVAS	Gramaticais Presas	29	103	26	158	72	277	250	599	757
		13%	14%	10%		11%	8%	12%		

Fonte: da Autora

Quanto às *formas presas*, os informantes utilizaram uma porcentagem aproximada entre os textos, sendo o texto TIR2, de menor percentual, apenas **8%**, embora seja o mais extenso do conjunto. É importante considerarmos que dos 72 parágrafos desse texto, 16 referem-se a citações diretas. Isso diminui a quantidade de parágrafos redigidos livremente pelo informante. Já o texto TE2 apresenta **14%** de uso, o maior percentual, embora se compararmos ao TE1 cujo percentual é de **13%**, com 1/3 da quantidade de palavras do TE2, o TE1 se sobressai nesse uso das formas, a análise completa consta do apêndice C. O quadro seguinte detalha o aqui exposto.

Quadro 25 - Resumo de identificação das formas presas

Formas	TE 1	TE 2	TE 3	TIR 1	TIR 2	TIR 3	Soma
<i>el</i>	08	13	02	09	47	58	137
<i>la</i>	06	27	06	27	105	82	253
<i>los</i>	-	11	02	05	35	17	70
<i>las</i>	01	06	01	13	32	30	83
<i>un (uno)</i>	01	08	04	04	15	14	46
<i>una</i>	02	11	01	07	15	21	57
<i>mi</i>	06	12	06	01	02	-	27
<i>mis</i>	01	02	01	-	-	-	04
<i>su</i>	-	-	-	-	03	04	07
<i>sus</i>				02	04	13	19
<i>nuestro</i>	-	01	-	-	01	-	02
<i>nuestra</i>	01	-	01	-	-	-	02
<i>nuestros</i>	-	-	01	-	-	-	01
<i>este</i>	-	03	01	-	03	02	09
<i>esta</i>	01	01	-	-	05	-	07
<i>estos</i>	-	-	-	-	-	01	01
<i>estas</i>	-	-	-	-	01	01	02
<i>ese</i>	-	-	-	-	02	-	02
<i>esa</i>	-	-	-	-	-	01	01
<i>esas</i>	-	-	-	-	-	01	01
<i>alguna</i>	-	-	-	-	01	01	02
<i>algunos</i>	-	-	-	-	-	01	01
<i>algunas</i>	-	02	-	-	-	-	02
<i>ninguna</i>	-	01	-	-	-	-	01
<i>otro</i>	-	02	-	01	-	-	03
<i>otra</i>	02	-	-	-	-	01	03
<i>otros</i>	-	-	-	-	01	-	01
<i>otras</i>	-	02	-	-	-	-	02
<i>muchos</i>	-	01	-	-	-	-	01
<i>todo</i>	-	-	-	-	04	-	04
<i>toda</i>	-	-	-	01	-	-	01
<i>cada</i>	-	-	-	-	01	-	01
<i>cualquier(a)</i>	-	-	-	-	-	01	01
<i>primer</i>	-	-	-	01	-	-	01
<i>dos</i>	-	-	-	01	-	01	02

Fonte: da Autora

Constatamos que os *artículos definidos* foram as formas presas mais utilizadas na produção dos seis textos. O artigo feminino *la*, com **253** ocorrências; o masculino *el*, com **137**; o artigo feminino plural *las*, com **83** ocorrências e o masculino plural *los*, com **70**. Já os indefinidos que poderiam ser utilizados no início do texto, para que a remissão acontecesse

com os definidos, posteriormente, foram utilizados 46 vezes com **un/uno** e 57 com o indefinido feminino **una**.

Exemplificamos, a seguir, alguns sintagmas compostos com artigos definidos. Agrupamos os textos iniciais e finais por informante, TE e TIR do 1, 2 e 3. Depois, comentamos o que inferimos.

- (1) *A principio tenía **la idea** de ser periodista, pues siempre me gustó mucho escribir, entonces busqué algo que me identificase. Pero no fue posible, pues no aprobé en **el examen** de selectividad. (TE1)*
- (1) *A través de **las observaciones** de **las clases** de español de primer año en, **el CELEM**, del **Colégio** Estadual José de Anchieta, pude reflexionar sobre **la teoría** estudiada en **la carrera** de Letras Estrangeiras y confrontarla con **la metodología** aplicada en **el salón** de clases. (TIR1)*

No **TE1**, entendemos que o uso do artigo definido como forma presa em *la idea* demonstra que o informante trata de algo pessoal e não referente ao contexto de estágio. Remete, portanto, a um conceito precedente ao momento de produção do texto, sua intenção ou objetivo há algum tempo, portanto a introdução do objeto é determinada. No caso de *el examen* a referência é feita a *ser periodista*, o exame vestibular para alcançar esse curso, por isso o artigo definido.

No **TIR1**, o informante trata do objetivo do estágio: as observações *in loco*, CELEM, das aulas de E/LE, como o texto é final, é mais objetivo, sem a utilização dos artigos definidos. Procede da mesma forma com teoria e carreira. Com relação 'à metodologia aplicada em sala de aula', seria suficiente '*la metodología aplicada por el profesor*', porque na primeira linha já se explicou que são aulas de espanhol, não seria necessária a repetição.

- (1) *A Dios pido **la piedad, la sabiduría, el amor, la salud, la familia.... la fuerza** para escuchar aún que no me escuchen...**El arte** de sonreír cada vez que **el mundo** dice: ¡ no! Gracias mi Señor, nuestro Dios... (TE2)*
- (1) *De acuerdo con **los Parâmetros Curriculares Nacionais**. Tercero e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.63): (TIR2)*

O informante, no TE2, faz um pedido específico, assim, usa artigo definido antes das palavras destacadas, as bênçãos que deseja. Esse raciocínio é fechado com intertextualidade, o informante toma um verso da música 'Brincar de Viver', de Maria Bethânia, para completar esse parágrafo mais pessoal e nuance poética.

O uso do artigo definido antes do nome dos PCN, no TIR2, especifica o documento, por ser conhecido nesse contexto de ensino, por autor e leitor do RE.

- (1) *Soy feliz por estudiar en **la mejor** Universidad de mi ciudad con excelentes profesores y de haber llegado al **tercer año del** curso. Reconozco que estudiar **una lengua extranjera** exige mucho de nosotros, porque no es solamente salir hablando con fluidez, además de eso, necesito saber cómo transmitir **el conocimiento**, o sea, hacer con que **los alumnos cojan el gusto** por aprender lo que les enseñó en clase. (TE3)*
- (1) *Según **el programa de las asignaturas** de Metodología 6LEM074 y de Estágio 6EST111, **los alumnos** deben cumplir veinte horas en pasantía en **el CELEM**, con 16 horas para observación de **la práctica docente de la profesora titular** y 04 horas para **las clases de la pasante**. (TIR3)*

No TE3, o informante se refere à universidade como a melhor, porém não a cita diretamente. Também se refere ao terceiro ano do curso, mas não explicita o curso. É um exemplo de conhecimento compartilhado, o informante sabe que seu leitor já possui essas informações, portanto, segue em seu discurso sem informações desnecessárias nessa interação. Quando trata da língua estrangeira, transmite a ideia de que para o aprendizado de qualquer língua há exigências da dedicação pessoal. O informante volta ao específico, quando aborda o processo de ensino como transmitir o conhecimento, por ser o primeiro texto, no início do processo de estágio, o vocabulário demonstra pouco conhecimento acadêmico em relação ao ensino, utiliza o verbo transmitir, com conotação tradicional. Seu objetivo é que os alunos, no caso os que ele virá a ter, tomem gosto pelo o que é ensinado, a língua espanhola.

Nesse parágrafo, TIR3, as informações são precisas, descrição do realizado no estágio, por ser texto final.

Ao observar esses dados, pensamos quais substantivos haviam possibilitado essas ocorrências. Para tanto, selecionamos seis palavras pertencentes ao gênero gramatical masculino e feminino, uma vez que transitam no contexto de estágio, seja por referência ao meio acadêmico e/ou ao campo de observação, para comprovar se seriam as mesmas usadas pelos informantes. Listamos a seguir os nomes selecionados e suas respectivas ocorrências nos seis textos:

- *masculinos (singular): alumno (10), aprendizaje (08), curso (10), español (3), proceso (05) e profesor (08) - total 44*
- *femininos (singular): clase (18), enseñanza (06), enseñanza-aprendizaje (01), lengua (15), lengua española (01) e profesora (21) - total 62*

O resultado nos possibilitou depreender que há grande variação de sintagmas compostos por artigo feminino singular e masculino singular, uma vez que os nomes listados por nós não atingem porcentagem alta – 32% dos nomes masculinos e 24% dos femininos – como para justificar sua relevância na produção, tanto dos TE como dos TIR. O que

pensávamos ser frequente, não o foi. Mais adiante veremos no caso das remissões se esses sintagmas são também utilizados.

7.1.1.2 Formas Livres

Essas formas não acompanham o nome em um grupo nominal como as formas presas, explicitadas anteriormente, as livres são utilizadas para a remissão anafórica ou catafórica aos referentes do texto. Primeiramente, trataremos das ocorrências das formas livres, análise completa no apêndice D, depois, em outro item, as anáforas, com mais detalhes.

Quadro 26 - Formas livres⁶⁹

Identificação dos textos e nº de palavras por texto		TE 1 225	TE 2 724	TE 3 250	Total TE	TIR 1 645	TIR 2 3.482	TIR 3 2.081	Total TIR	Soma TE + TIR
FORMAS REMISSIVAS	Gramaticais Livres	03	04	06	13	02	15	27	45	58
		1,3%	0,5%	2,4%		0,3%	0,4%	1,3%		

Fonte: da Autora

Quanto às *formas livres*, o TIR3 apresenta 27 ocorrências, com a porcentagem 1,3%, do total de suas palavras. Já o TE3 tem maior utilização 2,4% equivalentes a 06 formas remissivas livres em um contexto de 250 palavras. O texto TIR1 tem 02 ocorrências e 0,3% de seu total de palavras. As formas utilizadas por TE3 e TIR1, respectivamente, foram:

⁶⁹Formas livres classificadas gramaticalmente de acordo com Gómez Torrego (2002).

Quadro 27 - Formas livres TE3 e TIR1

Formas remissivas Livres - TE3		
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha
<i>además de eso</i> (L4)	<i>'eso' Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro</i>	<i>Reconozco que estudiar una lengua extranjera exige mucho de nosotros, [...] salir hablando con fluidez [...] (L2 a 4)</i>
<i>aprender lo que</i> (L5)	<i>artículo neutro</i>	<i>el conocimiento (L4)</i>
<i>les enseñó en clase</i> (L5)	<i>'Les' Pronombre personal, átono, 3ª persona, plural – complemento indirecto</i>	<i>los alumnos (L5)</i>
<i>lo escribo y lloro</i> (L10)	<i>'LO' Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, masculino, complemento directo</i>	<i>este texto (L9)</i>
<i>yo lo reconozco</i> (L15)	<i>'LO' Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, masculino, complemento directo</i>	<i>mi valor (L15)</i>
<i>hacer lo que me gusta</i> (L19)	<i>artículo neutro</i>	<i>enseñar (L19)</i>
Formas remissivas Livres - TIR1		
<i>Confrontarla</i> (L3)	<i>Pronombre personal, átono, 3ª persona, femenino, singular, complemento directo</i>	<i>La teoría estudiada (L2 e 3)</i>
<i>Ello ha contribuído</i> (L64)	<i>Pronombre personal neutro</i>	<i>Fue un proceso difícil, pero de extremo aprendizaje, como futura profesora, la pasantía en contexto específico y [...] cómo se compone una clase, sus fases, de la preparación a la ejecución. (L63 e 64)</i>

Fonte: da Autora

As remissões realizadas pelo informante **TE3** estão em conformidade com os referentes, os pronomes pessoais **lo** e **le**, na função de objeto direto é marca da língua espanhola, não somente na forma culta. A utilização dessas formas demonstra conhecimento da especificidade, conteúdo que causa confusão na aprendizagem e na prática do idioma pelos alunos. O uso do **lo**, pronome neutro, L5 e L9, também depõe favoravelmente ao informante, no uso da gramática e da forma remissiva.

O **TIR1**, embora use, somente, 02 formas remissivas livres: **la**, na função de objeto direto e **ello** como pronome pessoal neutro, estão em uso apropriado ao conteúdo e aos referentes, o que traz leveza ao texto.

Para mais esclarecimentos acerca das formas livres utilizadas, selecionamos e recortamos quatro (04) formas, utilizadas nos textos, por entendê-las como recurso de formas apropriadas para o nível dos informantes e para a organização e a progressão textual, em língua espanhola. As formas são: *artículo neutro lo* e os *demonstrativos neutros ello, esto e eso*. Para tanto, relacionamos forma e classificação morfológica na língua espanhola, indicando o número da linha ocupada no respectivo texto.

Quadro 28 - Recorte formas livres

Formas remissivas livres (recorte)									
Formas Gramaticais Livres	TE 1	TE 2	TE 3	Total TE	TIR 1	TIR 2	TIR 3	Total TIR	Soma TE + TIR
LO <i>Artículo neutro</i>	-	02 Linhas 05 e 23	02 Linhas 5 e 19	04	-	02 Linhas 230 e 248	01 Linha 161	03	07
ELLO <i>Pronombre dem. neutro</i>	-	-	-	00	01 Linha 64	-	01 Linha 45	02	02
ESTO <i>Pronombre dem. neutro</i>	-	-	-	00	-	-	01 Linha 42	01	01
ESO <i>Pronombre dem. neutro</i>	-	02 Linhas 18 e 29	01 Linha 4	03	-	02 Linhas 23 e 253	03 Linhas 56, 96 e 115	05	08
Soma	00	04	03	07	01	04	06	11	18

Fonte: da Autora

Os números demonstram que o *pronombre demostrativo neutro eso* foi o mais utilizado, ainda que nossa expectativa fosse maior, por ser esse pronome de fácil assimilação pelo aprendiz e conseqüentemente possibilidade de proceder à remissão anafórica.

A segunda forma em uso foi o *artículo neutro lo*, no entanto, sua utilização também poderia ser de maior exploração, pois no texto TE1 não houve nenhuma ocorrência de remissão nesse recorte. O texto TIR1 utilizou apenas uma remissão livre do recorte: *ello*, em um texto de 686 palavras.

O *demostrativo neutro esto* foi evidenciado apenas uma vez, no TIR 3. Uma forma remissiva relevante, porém inexplorada. O informante refere-se a algo dito anteriormente e, ao usar a forma remissiva anafórica, confunde-se e utiliza *esto* e não *eso*. Vejamos o fragmento:

Forma remissiva livre - Linha 42

Apoyándome en las palabras del autor y añadiendo algo más, esto no vale solamente para los adolescentes sino para todas las edades.[...]

Referente - Parágrafo 9, Linhas 38 a 41

(9) Hernández (2007) explica que si el crecimiento madurativo del preadolescente está condicionado por la relación socio afectiva con el profesor, el grado de aceptación o rechazo que experimenta el alumno en la clase afectará a su proceso de aprendizaje.

Conseqüentemente, não teríamos nenhuma utilização da forma *ESTO*, visto que essa foi a única ocorrência no *corpus*, recordando que são 8.012 palavras e 160 parágrafos, nos 6 textos, o que permitiria mais possibilidades de uso. O total de 58 formas remissivas

livres nos textos é comprovação de pouca familiaridade com essa estratégia de processamento textual.

Verificamos, posteriormente, essa afirmação com o critério das *anáforas*. Por enquanto, explicitamos a seguir os resultados da análise quanto às formas remissivas lexicais.

7.1.1.3 Formas Lexicais

Para a identificação dessas formas, as leituras foram cuidadosas, no sentido de observar toda possibilidade de remissão e posterior classificação dessas formas remissivas, segundo a proposta de Vilella e Koch (2001) descrita no respectivo critério. Apresentamos, a seguir, uma síntese do resultado dessa análise, esclarecendo que a listagem detalhada da análise das formas lexicais, nos seis textos, é demonstrada no apêndice D.

Quadro 29 - Formas remissivas lexicais⁷⁰

Identificação dos textos e nº de palavras por texto		TE 1	TE 2	TE 3	Total TE	TIR 1	TIR 2	TIR 3	Total TIR	Soma TE + TIR
FORMAS REMISSIVAS	Lexicais	05	11	05	21	14	63	103	180	201

Fonte: da Autora

O quadro demonstra que houve 201 ocorrências, no geral, de remissão com formas lexicais, no entanto, ressaltamos que contabilizamos sintagmas, devidamente classificados e relacionados aos seus referentes. Desse total de ocorrências, o texto TIR3 abrange, praticamente, a metade das incidências.

Como exemplo de classificação de remissão, selecionamos ocorrências pertencentes a cada uma das possibilidades de remissão lexical, segundo o explicitado no critério de análise. Demonstramos a forma seguida do referente, com a linha de localização de cada exemplo e o texto de origem.

⁷⁰ Não foram estabelecidas porcentagens em relação ao número de formas, devido à classificação dessas formas envolver mais de uma palavra na maioria dos casos.

7.1.1.3.1 Exemplos de remissão por meio de formas lexicais

a) expressões ou descrições definidas:

TE1 - *esta carrera* (L8,9) - *ser profesora* (L5)

TE2 - *la profesión* (L20) - *Periodismo* (L19)

TE3 - *los estudios* (L19) - *estudiar una lengua extranjera* (L2,3)

TIR1 - *la pasantía* (L63) - *las observaciones de las clases de español* (L1)

TIR2 - *la práctica académica* (L311) - *la pasantía* (L301)

TIR3 - *esas asignaturas* (L5) - *metodología 6LEM074 y de estágio 6EST111* (L1,2)

Nesses exemplos, percebemos que as formas lexicais sintetizam seus referentes, contudo, a possibilidade de poder relacioná-las é maior com o conhecimento do contexto de origem do tema.

b) nominalizações: não foi identificado exemplo desse tipo em nenhum dos textos.

c) expressões sinônimas ou quase-sinônimas:

TE2 - *mi sueño* (L13) - *mi objetivo* (L8)

TE3 - *mi sueldo* (L19) - *la remuneración* (L18)

TIR2 - *manifestaciones orales* (L138) - *expresión oral* (L123)

TIR3 - *el conocimiento gramatical* (L144) - *las reglas gramaticales* (L142)

Os exemplos podem ser compreendidos com o conhecimento linguístico do idioma, entretanto, percebemos que o informante se permite aparecer no texto ao retomar objetivo com sonho, isso é pessoal, é natural encontrar uma remissão como essas no texto, já que trata das expectativas discentes, o TE.

d) nomes genéricos:

TE2 - *algo nuevo* (L38) - *una segunda carrera* (L35)

Explicitamos apenas um exemplo, não foram identificados outros. O informante TE2 usa a expressão algo novo, no sentido de outra possibilidade de estudo, o que denota insatisfação com sua primeira escolha.

e) hiperônimos ou indicadores de classe:

TIR1 - *del lúdico* (L25) - [...] *una canción, un juego, o grabaciones de video con los propios alumnos, actividades de recortes y pinturas relacionadas a las temáticas de las clases.* (L26, 27)

TIR2 - *actividades de expresión natural* (L274) - *entrevistas, diálogos abierto, representaciones improvisadas, juegos en los que alumnos desempeñan papeles distintos, entre otros.* (L274 a 276)

Os dois exemplos de hiperônimo, diferentemente, dos tipos anteriores de remissão, apresentam seus referentes posteriormente, em caso de catáfora.

f) formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do SN antecedente, com ou sem mudança de determinante:

TE1 - *el curso* (L5) - *el curso de Letras* (L4)
 TE2 - *curso de periodismo* (L19) - *Periodismo* (L11)
 TE3 - *nuestros sueños* (L12,13) - *mis sueños* (L6)
 TIR2 - *la profesora* (L151) - *la profesora* (L124)
 TIR3 - *sus alumnos* (L67) - *sus alumnos* (L57)

Apresentamos dois exemplos, TIR2 e TIR3, com repetição, a forma remissiva reativa o referente sem nenhuma alteração, já os TE1 e TE2 retomam, porém, com alteração, o que não interfere na compreensão, desde que haja conhecimento da evolução do conteúdo. No exemplo TE3, a alteração do pronome possessivo de primeira pessoa do singular do referente (*mis*), por primeira do plural (*nuestros*), a ação envolve mudança de atitude do informante, ele projeta seus desejos como sendo os de outros também.

g) formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma “categorização” de segmentos antecedentes do texto:

TE2 - *mi carrera* (L14) - *Periodismo* (L11)
 TIR2 - *nuevo idioma* (L329) - *la lengua extranjera* (L211)
 TIR3 - *al portugués* (L108) - *la lengua materna* (L85)

À medida que o texto vai evoluindo, em sua construção, os objetos de discurso são retomados e mantidos ou não, como nos exemplos acima.

h) formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico:

TE2 - *este*⁷¹ *objetivo* (L58) - *contribuir con las personas* (L57)
 TE3 - *enseñar* (L19) - *transmitir el conocimiento* (L4)
 TIR2 - *esta*⁷² *actividad* (L127) - *el juego didáctico "Las Ropas"* (L124)
 TIR3 - *E/LE* (L19) - *la lengua que está aprendiendo* (L15)

As retomadas indicam o sentido do referente encapsulado ou rotulado, de acordo com o contexto.

⁷¹ O informante se refere a algo anterior, portanto com sentido de *ese*.

⁷² De forma análoga à nota anterior, o sentido é de *esa*.

Após explicitação dos tipos de formas remissivas, por separado, agrupamos os resultados em um único quadro, com o intuito de projetar o conjunto das remissões realizadas em cada um dos textos e nos conjuntos TE e TIR. Entre as formas presas, livres e lexicais, diagnosticamos 1.005 ocorrências, todas identificadas, classificadas e listadas. Porém, em virtude da extensão das listagens, apresentamos no corpo deste capítulo as considerações expressas separadamente.

Quadro 30 - Formas remissivas – total geral

Identificação dos textos <i>n° de palavras por texto</i>		TE 1 225	TE 2 724	TE 3 250	Total TE	TIR 1 645	TIR 2 3.482	TIR 3 2.081	Total TIR	Soma TE + TIR
FORMAS REMISSIVAS	Gramaticais Presas	29 13%	103 14%	26 10%	158	72 11%	277 8%	250 12%	599	757
	Gramaticais Livres	03 1,3%	04 0,5%	06 2,4%		13	02 0,3%	15 0,4%		
	Lexicais	05	11	05	21	14	60	96	170	191
Soma		37	118	37	192	88	352	373	813	1005

Fonte: da autora

Demonstrado o que nos propusemos nesse critério, passamos a evidenciar o que coletamos a respeito do Critério 2, ainda tratando da Coesão, porém com foco na identificação das *anáforas*. Embora tenhamos realizado essa identificação no mesmo quadro da classificação das formas livres, ao final do trabalho, apresentamos aqui, em tópico separado para melhor entendimento. Portanto, esta parte completa as anteriores.

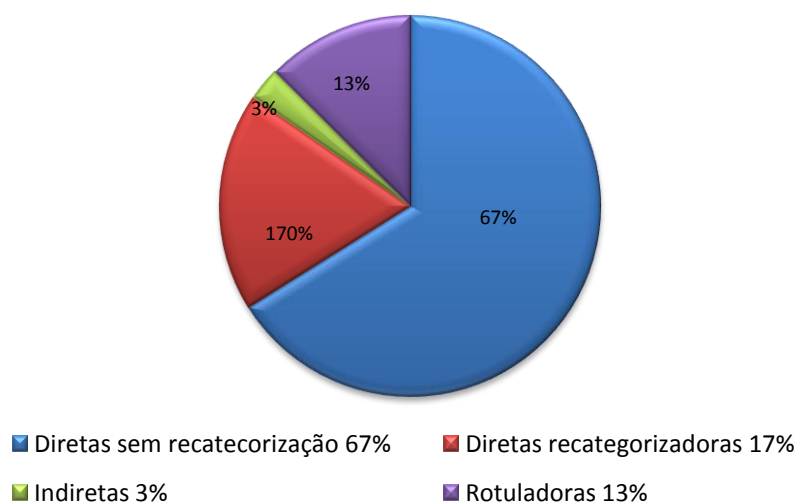
7.2 CRITÉRIO 02 – COESÃO – IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO ANAFÓRICA

Lemos cada um dos textos e buscamos identificar as possíveis relações remissivas por meio de nossa interpretação do escrito, explícito ou implícito e dedutível, com base no conhecimento científico, contextual e nas impressões do informante em cada período construído. Certamente, procuramos com essa ação alinhar o teórico exposto com a realidade textual diante de nós. O que apresentamos imprime nosso entendimento e escolha de identificação neste espaço e tempo.

Além das 248 remissões originadas pelas formas livres e lexicais já explicitadas, identificamos 04 catáforas. Visualmente, o gráfico a seguir demonstra a porcentagem de cada

grupo de anáforas e, posteriormente, apresentamos esses grupos e os tipos de anáforas, com a respectiva quantidade de ocorrências em cada um dos textos analisados. A análise detalhada consta do apêndice D.

Gráfico 2 - Total de anáforas identificadas nos TEs e TIRs



Fonte: da Autora

Quadro 31 - Ocorrências de Anáforas

Anáforas		TE 1	TE 2	TE 3	Total TE	TIR 1	TIR 2	TIR 3	Total TIR	Soma TE + TIR
Diretas Sem recategorização (165 incidências) 67% do total	Substituição Nom. por Parassinonímia	-	-	-	-	-	-	01	01	01
	Substituição Nom. por Sinonímia	-	01	01	02	-	01	20	21	23
	Substituição pronominal	01	-	03	04	01	10	18	29	33 (20%)
	Elipse	-	-	-	-	03	01	-	04	04 (2,4%)
	Repetição Total	01	03	01	05	04	31	41	76	81 (49%)
	Repetição Parcial	03	-	02	05	01	06	11	18	23
	Soma por texto	05	04	07		09	49	91		
Diretas Recategorizadoras (42 incidências) 17% do total	Descrição nominal	-	03	-	03	05	21	11	37	40 (95%)
	Hiperonímia / Hiponímia	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Termo Genérico	-	-	01	01	-	-	01	01	02
	Soma por texto	-	03	01		05	21	12		
Indiretas (07 incidências) 2,8% do total	Inferência Geral	-	-	-	-	-	-	05	05	05 (71%)
	Associativa - meronímica	02	-	-	02	-	-	-	-	02 (29%)
	Associativa - Metonímica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Soma por texto	02	-	-		-	-	05		
Rotuladoras / sumarização / encapsulamento (32 incidências) 13% do total	Pronominalização	-	04	02	06	01	04	09	14	20 (62,5%)
	Expressões nominais	01	04	-	05	-	01	06	07	12 (37,5%)
	Soma por texto	01	08	02		01	05	15		
Total de anáforas identificadas		08	15	10	Total TE 33	15	75	123	Total TIR 213	Total Geral 246

Fonte: da Autora

Do total de anáforas, temos:

- a) 165 Diretas sem Recategorização, 67% do total geral. O tipo de maior índice nesse grupo foi o de Repetição Total, com 81 identificações, 49%; depois Substituição Pronominal, com 33 ocorrências, 19%. O tipo de menor índice entre as diretas sem recategorização foi a Elipse, 4 ocorrências e 2,3%.
- b) 42 Diretas Recategorizadoras que correspondem a 17% do total. A anáfora mais incidente foi a Descrição Nominal, 40 exemplos equivalentes a 95% desse grupo e apenas 02 ocorrências do tipo Termo Genérico.
- c) 07 Indiretas, 3% do total, sendo 05 por Inferência Geral, 71% do grupo e 02 do tipo Associativa Meronímica, 29%.
- d) 32 Rotuladoras correspondentes a 13% do geral. Sendo 20, com 62,5% do grupo por Pronominalização e 12 ou 37,5% por Expressões Nominais.

Consideramos, portanto, que das remissões efetuadas, temos em primeiro lugar, as Anáforas Diretas sem recategorização por repetição total, 81; em segundo lugar, com 40 incidências, as Anáforas Recategorizadoras por Descrição Nominal. Em terceiro lugar, com 33 ocorrências, as Anáforas Diretas sem recategorização, por Substituição Pronominal. Esses três tipos são correferenciais.

7.2.1 Exemplificação - Anáforas Diretas sem Recategorização

Apresentamos, nos quadros seguintes, um exemplo de ocorrência de cada um dos tipos de anáforas descritos anteriormente, contudo, como já evidenciado no resumo, nem todos os textos apresentaram ocorrências segundo nossa classificação. Primeiramente, o grupo das anáforas sem recategorização.

Quadro 32 - Exemplos de anáforas diretas sem recategorização

a) Substituição Nominal por Parassinonímia	
TIR3	<i>del preadolescente (L38 e 39) / el alumno (L36)</i>
b) Substituição Nominal por Sinonímia	
TE2	<i>mi sueño (L13) / mi objetivo (L8)</i>
TIR2	<i>la lengua española (L312 e 313) / el español (L299)</i>
TIR3	<i>la docente (L63) / la profesora (L51)</i>
c) Substituição Pronominal	
TE1	<i>decidí hacer<u>lo</u> (L4) / el curso de letras (L4)</i>
TE3	<i><u>lo</u> escribo y lloro (L10) / este texto (L9)</i>
TIR1	<i>confrontar<u>la</u> (L3) / la teoría estudiada (L2 e 3)</i>
TIR2	<i>para <u>ellos</u> L252 / los alumnos L252</i>
TIR3	<i>el papel que <u>ella</u> desempeña (L148) / la gramática (L148)</i>
d) Elipse	
TIR1	<i>la primera (L47) / he impartido dos clases (L47)</i>
TIR2	<i>algunas me dijeron (L247) / personas (L244)</i>
e) Repetição Total	
TE1	<i>ser profesora (L7, 8) / ser profesora (L5)</i>
TE2	<i>la oportunidad (L51 e 52) / la oportunidad (L49 e 50)</i>
TE3	<i>la única persona (L16) / soy la única persona (L16)</i>
TIR1	<i>la gramática (L37) / la gramática (L36)</i>
TIR2	<i>los alumnos (L139) / los alumnos (L126)</i>
TIR3	<i>el CELEM (L70) / el CELEM (L51)</i>
f) Repetição Parcial	
TE1	<i>mi carrera (L17) / esta carrera(L8, 9)</i>
TE3	<i>mis sueños (L17) / nuestros sueños (L12 e 13)</i>
TIR1	<i>los alumnos (L14) / sus alumnos (L6)</i>
TIR2	<i>las destrezas (L228) / las cuatro destrezas (L85)</i>
TIR3	<i>los alumnos (L74) / sus alumnos (L 68 e 69)</i>

Fonte: Da autora

O único tipo de anáfora presente em todos os textos foi a *repetição total*. Esse dado nos impele a inferir que a remissão por repetição demonstra uma forma menos complexa de retomada do objeto de discurso, uma vez que os exemplos demonstrados poderiam ser substituídos, caso a proficiência do informante permitisse, já que há exemplos relevantes de substituição pronominal, por assim dizer.

7.2.2 Exemplificação – Anáforas Diretas Recategorizadoras

Quadro 33 - Exemplos de anáforas diretas recategorizadoras

a) Descrição Nominal	
TE2	<i>la carrera</i> (L34) / <i>Periodismo</i> (L11)
TIR1	<i>las clases</i> (L5) / <i>las clases de español de primer año en el CELEM</i> (L1)
TIR2	<i>la estudiosa</i> (L167) / <i>García</i> (L153)
TIR3	<i>la lengua meta</i> (L104) / <i>español</i> (L86)
b) Hiperonímia	
sem ocorrências	
c) Termo Genérico	
TE3	<i>Los estudios</i> (L19) / <i>Estudiar una lengua extranjera</i> (L2 e 3)

Fonte: Da autora

Entendemos que as descrições nominais utilizadas pelos informantes retomam os referentes e introduzem novo objeto de discurso.

7.2.3 Exemplificação - Anáforas Indiretas

Quadro 34 - Exemplos de anáforas indiretas

a) Inferência Geral	
TIR3	<i>hablar español</i> (L98) / <i>la lengua estudiada</i> (L97)
b) Associativa Meronímica	
TE1	<i>Pienso que ellos</i> (L12) <i>mi familia</i> (L11)
c) Associativa Metonímica	
sem ocorrências	

7.2.4 Exemplificação - Anáforas Rotuladoras

Quadro 35 - Exemplos de anáforas rotuladoras

a) Pronominalização	
TE2	con <i>eso</i> (L29) / <i>parágrafo 10 completo</i>
TE3	<i>además de eso</i> (L4) <i>Reconozco que estudiar una lengua extranjera exige mucho de nosotros, porque no es solamente salir hablando con fluidez [...] (L2 a 4</i>
TIR1	<i>Ello ha contribuido</i> (L64) / <i>Fue un proceso difícil, pero de extremo aprendizaje, [...] la pasantía en contexto específico y alumnos reales, me permitió que yo conociese cómo se compone una clase, sus fases, de la preparación a la ejecución. (L63 e 64)</i>
TIR2	<i>Con eso</i> L253 / <i>[...] ella hizo frente a las situaciones conflictivas y a los procesos transferenciales que de forma inevitable se producen en el aula, manteniendo la serenidad ante los alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos. (L250 a 252)</i>
TIR3	<i>en consecuencia de eso</i> (L115) / <i>es fundamental [...] en español</i> (L114 e 115)
b) Expressões Nominais	
TE1	<i>esta carrera</i> (L8,9) / <i>ser profesora</i> (L5)
TE2	<i>este objetivo</i> (L58) / <i>contribuir con las personas</i> (L57)
TIR2	<i>la clase de pretéritos en español</i> (L230) / <i>día 14 de agosto</i> (L209)
TIR3	<i>del propio idioma</i> (L108) / <i>español</i> (L106)

Fonte: da Autora

Isso nos demonstra que o vocabulário internalizado pelos informantes ainda não possibilita um uso mais enfático da estratégia de processamento textual por meio da referenciação. Outra possibilidade é que os informantes não tenham adquirido ou assimilado o conhecimento linguístico para essa finalidade, como os mecanismos textuais para a remissão, sequenciação e escolha do léxico em relação ao tema do texto.

7.2.5 Catáforas Evidenciadas

Apresentamos as quatro catáforas que surgiram nos textos, embora não estivessem pautadas nos critérios de análises, assim o fizemos como valorização da identificação.

Quadro 36 - Catáforas

TE3	<i>Hacer lo que me gusta (L19) / enseñar (L19)</i>
TIR1	<i>El uso del lúdico (L25) / una canción, un juego, o grabaciones de video con los propios alumnos, actividades de recortes y pinturas relacionadas a la temática (L26)</i>
TIR2	<i>Actividades de expresión natural (L274) / entrevistas, diálogos abiertos, representaciones improvisadas, juegos en que los alumnos desempeñan papeles distintos, entre otros. (L274 a 276)</i>
	<i>Las actividades de producciones formales (L277) / ejercicios de memorización (las tarjetas de los colores), ejercicios de práctica mecánica (el teatro La Ratita Presumida), ejercicios de práctica explícita de alguna regla gramatical; ejercicios que visen a la forma (los pretéritos). (L277 a 280)</i>

Encerrando o critério 02 com os resultados obtidos e respectivos comentários, passamos ao Critério 03, que trata da análise da coerência nos textos TEs e TIRs.

7.3 CRITÉRIO 03 – COERÊNCIA – IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES QUE PROPORCIONAM OU IMPEDEM A COERÊNCIA TEXTUAL

Os textos em análise têm características diferentes, embora pertençam ao mesmo gênero RE, em função da ordem que ocupam no corpo do trabalho. Lembramos que o TE é de cunho pessoal, expõe as expectativas do informante com relação ao processo de ensino e aprendizagem do E/LE, na prática, por meio do estágio, na Educação Básica. Cada informante transfere para seu texto, e a seu modo, o que concebe como expectativas. O exigido é que após a entrega desse texto ao supervisor, no início do ano letivo, o informante não pode mais alterar o conteúdo significativamente, mudar as expectativas, podendo apenas adequá-lo ou corrigi-lo.

Quanto ao segundo tipo de texto, o TIR, deveria ser incorporado ao final do RE, com o objetivo de apresentar as considerações do informante em relação ao processo de estágio como um todo, retomando as expectativas descritas nos textos TEs.

Por conseguinte, os comentários apresentados, acerca da coerência, são separados por: TE e TIR, segundo a interpretação e análise da pesquisadora com base na tipologia de coerência apresentada. Esclarecemos que a todos os textos partimos inicialmente de sua estrutura física, com a identificação do tema de cada um dos parágrafos, para depois considerar os aspectos relativos a este critério.

7.3.1 Análise Coerência Textual - TEs: 1, 2 e 3

7.3.1.1 TE1

O TE1 é composto por 09 parágrafos curtos e, em sua maioria, por períodos únicos. O informante aborda em cada um deles: §1 - opção profissional; §2 - motivação para cursar Letras; §3 - visão inicial do curso; §4 - orientações docentes para o exercício da profissão; §5 - meta a ser alcançada; §6 - influência das crenças e valores acerca da docência; §7 - *status* do professor de E/LE; §8 - visão acerca do 3º ano da graduação e §9 - a contribuição do estágio para a formação do aluno.

Essa estrutura é compatível com o objetivo do TE. O texto, escrito de forma simples e resumida, apresenta os argumentos sem exceder-se em detalhes pessoais irrelevantes. No entanto, o §9 apresenta informações que remetem a momento posterior às observações, conteúdo não previsto para esse tipo de texto, do RE. Fato que nos leva à observação de contrariedade entre o exposto e o solicitado para esse texto, entretanto, essa ocorrência não interfere no enquadramento ao gênero RE e não afeta a compreensão, permitindo a **coerência genérica**. Vemos que esse detalhe compete à disciplina que o avalia e não a este propósito da pesquisa.

A **coerência temática** é marcada pela utilização de tempos verbais no passado para apresentar a caminhada do informante até a graduação. O *pretérito imperfecto* e o *pretérito perfecto simple, de indicativo*, em primeira pessoa, do singular, §1, §2 e §3: *tenía, me gustó, busqué, decidí, empecé, tenía e pude*. Já no §4-L8, o uso da perífrase verbal [...] *las profesoras fueron orientándonos* [...] indica a realização de um processo ao longo de um período e tem como *complemento verbal directo* o pronome NOS, o qual se refere à primeira pessoa do plural, aos alunos, em cujo grupo o informante estava inserido. Deprendemos que

essa mudança de pessoa do discurso ocorre porque a referência se faz às professoras do curso de graduação.

Os §5 e §6 voltam à primeira pessoa do singular, no *presente e condicional de indicativo*: *pienso, me gustaría, sufro e pienso*, para depois, no §7, o informante voltar ao discurso em primeira pessoa do plural, *presente de indicativo*, quando se refere ao reconhecimento da profissão, por parte da sociedade e do governo: [...] *para que tengamos reconocimiento del gobierno y de la sociedad, necesitamos luchar mucho*. O entendimento é, segundo a opinião do informante, com base em seu conhecimento de mundo, a classe docente não tem o reconhecimento natural e esperado.

No §8, ao esclarecer seu ponto de vista, o informante manifesta-se na primeira pessoa do plural, de forma hipotética, com o *presente de subjuntivo*, pois crê na dificuldade que a profissão inspira nesse espaço e tempo da construção textual: [...] *para que tengamos [...]*. No último parágrafo, é retomada a flexão em primeira pessoa do singular, no *presente de indicativo*: *pude, estoy e sé*.

A coerência temática é reforçada pelas expressões utilizadas para dar continuidade e desenvolvimento ao texto: *A principio...* (§1-L1), *A lo largo del tiempo ...* (§4-L7), *Hoy pienso que ...* (§5-L9), *El tercer año no está fácil ...* (§8-L14), e *Después de la pasantías ...* (L16).

No que se refere à adequação dos elementos linguísticos, considerando que este texto é o menor em número de linhas de todo o *corpus*, a remissão por meio de formas livres, no total de 03, uso de pronomes como em: (§8-L4) *decidí hacerlo*, (§4-L8) *Fueron orientándonos* e (§7-L12) *Pienso que ellos*, demonstra a familiaridade do informante com a LE e o uso adequado desses recursos. No entanto, com relação às formas lexicais, das 05 ocorrências, 04 são repetições, o que demonstra que sinônimos não foram critério da escolha lexical. Já com a representação anafórica, 08 ocorrências descritas em critério específico, 03 delas são por repetição parcial, fato que em um texto desta extensão poderia ter sido menor ou evitado. Embora tenhamos identificado que há evidências de aspectos que promovem a **coerência sintática** e **semântica**, entendemos que a competência discursiva demonstrada é incipiente, o que requer mais atenção por parte do informante em melhorar sua proficiência, uma vez que lhe falta somente um ano mais de graduação, para exercer sua profissão.

Quanto à **coerência pragmática**, identificamos os excertos transcritos, segundo os atos ilocucionários: **a) representativos**: (§8-L14,15): *El tercer año, [...] en mi punto de vista es como si fuera un teste...*; (§9-L17,18): *... sé que habrá muchos desafíos*. **c) comisivos**: (§5-L9): *Hoy pienso que no será fácil mi caminada...*; / (§7-L12): *Ser profesora de lengua*

española será difícil ...; (§9-L16,17): *Después de la pasantías pude tener una idea de cómo será mi carrera como profesora...* **d) expresivos:** (§6-L10): *Ya sufro prejuicios ...;* / (§9-L17): *Estoy muy ansiosa para tener mis alumnos y empezar a trabajar ...* Os excertos dos atos ilocucionários *comisivos*, em maior número (03), demonstram a visão de sua futura atuação profissional, com a qual se demonstra consciente e comprometido, permitindo que suas impressões transpareçam nas afirmações e/ ou considerações.

Por conseguinte, entendemos que houve compreensão por parte do informante quanto às orientações para elaboração deste texto e sua organização. Contudo, salientamos somente a inclusão do nono parágrafo como indevida, porque conhecemos o propósito do texto, fato que não compromete a interpretação, sob nosso ponto de vista, e não impediria a outro leitor. Entretanto, as considerações apresentadas poderiam contribuir para uma versão mais elaborada, clara e elegante, reforçando a **coerência estilística**.

7.3.1.2 TE2

As 59 linhas do texto são agrupadas em 18 parágrafos que tratam de: §1- reflexão pessoal e poética; §2, §3 e §4 - gosto pelo ensino; §5 - identificação de objetivo de vida; §6 - sonho profissional; §7 - consciência da realidade; §8 ao §11 - desilusão com a primeira escolha de curso; §12 e §13 ingresso no segundo curso superior (inglês); §14 - ideal social em oposição ao contexto familiar; §15 e §16 - terceira graduação (espanhol); §17 - ensino como desafio; §18 - ensino como comprometimento social.

A exposição de sentimentos corresponde, indiretamente, ao solicitado como expectativas. No entanto, a pormenorização dos fatos ou conflitos pessoais confere ao texto um estilo de reflexão psicoemocional, com descrições e argumentações paralelas à caminhada discente. Aspecto que, em alguns momentos, dificulta a clareza e o desenvolvimento de ideias, como nos §3 e §4, nos quais o informante aborda, vagamente, o tema metodologia de ensino ao descrever uma ação infantil. No §8, a citação de uma professora de Semiótica e seu mestre Umberto Eco, logo depois, relaciona-os à expressão "*promociones al público*", ocasiona transição confusa entre os parágrafos. Outra expressão utilizada em espanhol é "*circular rutina*", cuja compreensão, também, não foi possível estabelecer, aspectos que conferem obscuridade ao texto.

Ainda, com relação à evolução do texto, a quebra de parágrafos como ocorre em §8 e §9, iniciando o último pela conjunção *pero*, dificultam a compreensão do que o informante teria a expor. A correlação verbal está presente no uso de formas verbais e tempos

do modo indicativo: a) *pretérito imperfecto*: §3- *gustaba, sabía*, §4- *tenía*, §5- *sabía, había, buscaba*, §6- *era, quería, era, quería, creía*, e *tenía*; b) *pretérito perfecto simple*: *terminé, estudié, cursé, me di cuenta, decidí, ingresé, empecé, e entendí*; c) *pretérito perfecto compuesto*: *ha sido, he conocido*; d) *condicional*: *utilizaría, debería e tendría*; e) *pretérito pluscuamperfecto*: *había encontrado*; f) *presente*: *pido, sé, creo, me gustan e pienso*; e também, por meio do g) *pretérito imperfecto do subjuntivo*. Isso demonstra a busca pela organização temporal no texto.

Com relação às retomadas realizadas, evidenciamos, anteriormente, que houve ocorrência de 15 anáforas em todo o texto. O informante utiliza a primeira pessoa do singular no discurso e reforça, muitas vezes, essa utilização com o pronome possessivo, em apócope, *'mi'* e variações por 16 vezes, linhas: 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 23, 30, 30, 37, 39, 42, 43 e 49. Observamos, também, o uso do pronome indefinido *'otro'* e suas variações, com 07 ocorrências, linhas: 25, 37, 43, 52, 53, 54 e 54, as quais poderiam ter sido substituídas por novas construções, como no caso do §17, com 04 inserções do pronome. Entendemos que o informante poderia ter explorado mais os recursos coesivos, enriquecendo a tessitura de seu texto. Questões como as apresentadas dificultam a **coerência sintática, semântica e temática**.

O texto nos permite identificar e classificar alguns atos ilocucionários relativos à **coerência pragmática**, por meio dos seguintes fragmentos: **a) representativos**: (§8 - L18) ... *creo que es más que eso ...*; (§14-L40,41) *Para algunas personas, ser profesor es algo muy “sufrido” debido al sueldo, pero no pienso así ...*; (§18-L56,57) *Pienso que aprender a enseñar a los alumnos es una manera responsable que es contribuir con las personas...* **c) comisivos**: (§17-L53,54) *es interesante no solamente enseñar a los otros a comunicarse ...* **d) expresivos**: (§1-L1) *A Dios pido la piedad, la sabiduría, el amor...*; (§18-L57,58) ... *entiendo hoy que es más importante este objetivo que ganar solamente dinero ...* Os atos assertivos, em número de 03, demonstram que o informante já tem uma postura de compromisso com sua futura profissão e alude ao econômico como ponto negativo, apropriando-se do senso comum.

Assim sendo, quanto à **coerência genérica**, não podemos afirmar que o texto seja incoerente, porém caberia a reescrita, considerando as dificuldades de compreensão pelo leitor e complementando ou concluindo as ideias soltas. Por conseguinte, a **coerência estilística** seria facilmente estabelecida.

7.3.1.3 TE3

As 20 linhas de extensão do texto estão agrupadas em 5 parágrafos concisos que abordam: §1 - satisfação pessoal; §2 - objetivos acadêmicos e profissionais; §3 - emoção ao redigir o texto; §4 - autovalorização e §5 - certeza de escolha profissional em oposição à convicção de baixa remuneração futura.

O conteúdo de cada um dos parágrafos é apresentado de forma objetiva e clara, sem acréscimos irrelevantes. Não há exposição exagerada de questões pessoais, embora o terceiro parágrafo seja o mais emotivo e, com isso, revele a essência e a sinceridade do informante.

O tempo verbal mais utilizado pelo informante ao longo do texto é *presente de indicativo*, em todos os parágrafos, sendo: §1 - *soy, reconozco, exige, necesito, cojan el gusto, enseño*; §2 - *espero, quiero intentar*; §3 - *me parece, no puedo ver, escribo y lloro, no imaginaba, perdemos, no sabemos, somos, estamos caminando*; §4 - *creo, no vine, sucede, reconozco, soy*; §5 - *no espero, considero, quiero, me gusta*. O uso de perífrases verbais também foi identificado: *salir hablando* e *vamos (a) lograr, puedan reconocer, puede posibilitar, poder contribuir*; o infinitivo composto: *haber llegado* e o condicional de indicativo: *me dejaría, no seguiría*. Entendemos que a correlação verbal pretendida pelo informante foi alcançada, ainda que tenha ocorrido falha (falta da preposição) na estrutura da perífrase IR+A+INFINITIVO.

Duas expressões usadas posicionam o informante e sua crença em relação à profissão docente: §3-L11: *...como estudiante perdemos nuestra identidad ...*, nesse fragmento ele assume a primeira pessoa de plural, como parte de um grupo, os professores em formação. Posteriormente, no §5-L18: *Como profesora no espero ser rica ...* volta à primeira do singular, marcando sua opinião, sem estendê-la a um grupo. Entendemos que essa clareza no posicionamento favorece também a compreensão, uma vez que não encontramos contradições no conteúdo temático. Conseqüentemente, é evidente a adequação ao gênero RE, o que embasa a **coerência genérica e semântica**.

No campo da **coerência sintática**, referindo-nos às remissões realizadas, foram evidenciadas 06 ocorrências com formas livres: *además de eso* (§4-L4), *aprender lo que* (§1-L5), *les enseño en clase* (§1-L5), *lo escribo y lloro* (§3-L10), *yo lo reconozco* (§4-L15), *hacer lo que me gusta* (§5-L19). Quanto às formas lexicais, há a presença de 07 identificações, porém 03, das 10, foram classificadas como *anáfora direta sem recategorização por repetição parcial correferencial*, faltou explorar a substituição por

vocábulos sinônimos ou outras estruturas. No entanto, ressaltamos como positivo, e léxico disponível, o fato de que entre os TEs, o terceiro foi o único em sua tipologia a apresentar uso de *anáfora direta recategorizadora por termo genérico*, o informante usa o sintagma *Los estudios...* (§5-L19), referindo-se ao processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, considerando-se que seu curso é Espanhol: *Estudiar una lengua extranjera...* (§1-L2,3). Isso demonstra o valor do conhecimento contextual, por parte do leitor, para o estabelecimento da **coerência temática**.

Com relação à **coerência pragmática**, podemos observar os seguintes fragmentos classificados: a) **comisivos**: (§1-L4) ...*necesito saber cómo transmitir el conocimiento...*; (§2-L6) *Espero conseguir realizar mis sueños como estudiante...*; (§2-L6,7) *Quiero intentar un concurso para trabajar en un Colegio Público...*; (§4-L16) ... *soy la única persona responsable por mi felicidad y éxito...*; (§5-L19) *Quiero hacer lo que me gusta, que es enseñar...*; (§5-L20) ...y *poder contribuir con la educación de muchos...* b) **expresivos**: (§1-L1) *Soy feliz por estudiar en la mejor Universidad de mi ciudad...*; (§1-L2,3) *Reconozco que estudiar una lengua extranjera exige mucho de nosotros...*; (§3-L9) *Me parece muy difícil escribir este texto...*; (§4-L14) ...*no vine al mundo por la obra del acaso...*; (§4-L15) ...yo *lo reconozco...* (§5-L18) ...*no espero ser rica...*; (§5-L18) *si considero la remuneración...*

O informante compromete-se com suas declarações e não hesita em expor seu ideal como profissional e postura ética. Embora inclua opinião de senso comum referente ao salário (§5-L18), evidencia que sua vontade supera essa condição econômica. Outra consideração pertinente é quanto ao vocabulário, a simplicidade não retira o valor de seu uso na organização dos parágrafos, uma questão de **coerência estilística**, no entanto, para esse nível de aprendizagem e atividade acadêmica formal, espera-se construção oracional mais elaborada e não com repetição, exemplo: *la única persona ...* (§4-L16)

O texto apresenta aspectos que poderiam ser ajustados em uma nova versão, após apontamentos como os aqui realizados. Contudo, isso não interfere negativamente na **coerência temática** do texto, ressaltando que o conhecimento contextual nos auxilia na interpretação do conteúdo.

7.3.2 Análise Coerência Textual - TIRs: 1, 2 e 3

7.3.2.1 TIR1

O texto possui 71 linhas que integram 20 parágrafos, nos quais identificamos os temas: §1 - contextualização; §2 - objetivo das aulas observadas; §3 - introdução à citação; §4 - citação direta; §5º - estratégia de aplicação de atividade; §6 - introdução à citação; §7 - citação direta; §8 - uso de atividades lúdicas; §9 - introdução à citação; §10 - citação direta; §11 - identificação metodológica; §12 - sugestão metodológica; §13 - introdução à citação; §14 citação direta; §15 - regências; §16 - integração das habilidades; §17 - introdução à citação; §18 - citação direta; §19 - consideração sobre o estágio e §20 - encerramento e reflexão.

A apresentação de cada um dos parágrafos é realizada por meio de dois períodos, no máximo e quando mais, por um único, a extensão média é de 3 a 5 linhas. Uma revisão de organização e facilitação de pistas para a compreensão do tema poderia ser realizada, como nos parágrafos: 1 e 20. Evidenciamos, ainda, que os parágrafos 11 e 12 poderiam ser convertidos em apenas um, para clareza e estética textual; outro exemplo dessa proposta se repete em 15 e 16. Considerações que contribuiriam para a **coerência temática**.

Com referência aos textos do tipo TIR, o 1 é o menos extenso e apresenta apenas duas remissões livres, por meio de pronomes: *confrontarla* (§1-L3) e *Ello ha contribuído* (§19-L64). Com relação às lexicais, temos 14 ocorrências, das quais 5 são por repetição, entendemos que houve cuidado com a aplicação de recursos linguísticos. Essas ocorrências leva-nos a considerar a classificação de anáforas, 15 ocorrências, das quais 01 rotuladora por pronominalização: *Ello ha contribuído* (§19-L64) / *Fue un proceso difícil, pero de extremo aprendizaje, [...] la pasantía en contexto específico y alumnos reales, me permitió que yo conociese cómo se compone una clase, sus fases, de la preparación a la ejecución.* (§19-L63 e 64). Salientamos que a precisão vocabular merece mais atenção nesse nível acadêmico, como o uso da palavra *viable*, no parágrafo 12, que poderia ser substituída por *adecuado*, *apropiado* ou *conveniente*.

Ao relatar sua experiência, o informante alterna o uso do *pretérito perfecto simple* e *pretérito perfecto compuesto*, o que evidencia insegurança quanto ao uso do passado adequado em espanhol, há flexões no *pretérito perfecto simple*, §1 - *pude reflexionar*; §2 - *observé*; §5 - *se utilizó*; §16 - *hubo*; §19 - *fue, me permitió*; §20 - *fuleron, analicé*. No *pretérito perfecto compuesto*, §11 - *he observado*; §15 - *he impartido*; §19 - *ha contribuído*. Entretanto,

entendemos que essa alternância não interfere na interpretação, porém uma revisão e adequação dos tempos, do ponto de vista gramatical seria recomendável, a fim de não prejudicar a **coerência sintática, semântica e estilística**. Ainda quanto a esse tipo de coerência, ressaltamos o uso da expressão que inicia o §8, *Otro punto positivo ...*, cujo objetivo é de continuar a exposição favorável acerca das aulas observadas e a promoção de interação por parte da professora regente, no entanto, essa continuidade se refere ao §5, mas não há um vínculo claro de manutenção do tema.

Com relação à **coerência pragmática**, identificamos atos ilocucionários **representativos**, nos quais observamos claramente o comprometimento do informante com o enunciado: (§1-L3) ... *pude reflexionar sobre la teoría estudiada en la carrera de Letras Etrangieras* ... (§-L5,6) ... *observé que el principal objetivo era el enfoque en la competencia oral* ... (§15-L47) ... *he impartido dos clases* ... (§20-L67,68) ... *analicé mejor las propuestas del gobierno en relación a la lengua extranjera*

Buscamos identificar aspectos que permitem a coerência, mas também relatamos os que impedem; assim, embora o texto propicie a **coerência genérica**, não o exclui de um nível básico comunicativo. Contudo, o nível de proficiência esperado para a execução dessa atividade é mais elevado, uma vez que se trata de relato e opinião de atividades presenciadas no estágio, quando são abordadas as quatro habilidades, sendo a escrita uma delas. Portanto, o domínio linguístico é observável.

7.3.2.2 TIR2

Este texto é o mais extenso do *corpus*, com 313 linhas distribuídas em 72 parágrafos que apresentam os seguintes temas: §1, §2 e §3 - introdução do texto; §4 - escolha de uma LE; §5 - utilização TV *pendrive*; §6 - recursos tecnológicos; §7 - citação direta; §8 e §9 - dinâmica de grupo; §10 e §11 - avaliação; §12 e §13 - avaliação realizada pela professora regente; §14 - citação direta; §15 - atividade teatral; §16 - introdução à citação; §17 - citação direta; §18 - introdução à citação; §19 - citação direta; §20 - introdução à citação; §21 - citação direta; §22 - introdução à citação; §23 - citação direta; §24 - sugestão de atividade; §25 - atividade lúdica; §26 - citação direta; §27 - opinião em relação à PO realizada; §28 e §29 - citação indireta e consideração; §30 - método comunicativo; §31 - introdução à citação; §32 - citação direta; §33 - introdução à citação; §34 - citação direta; §35 - introdução à citação; §36 - citação direta; §37 - introdução à citação; §38 - citação direta; §39 e §40 - atividade gramatical; §41 - introdução à citação; §42 - citação direta; §43 e §44 -

citação indireta, ensino de gramática; §45 - citação direta; §46, §47, §48 e §49 - evento cultural; §50 e §51 - reflexão sobre a atividade realizada; §52 - citação indireta; §53 - introdução à citação; §54 - citação direta; §55 e §56 - atividades orais; §57 - introdução à citação; §58 - citação direta; §59 e §60 - considerações referentes às atividades orais; §61 - introdução à conclusão; §62, §63, §64 e §65 - impressão causada pelo estágio realizado; §66 e §67 - comentários acerca da entrevista com a professora regente; §68, §69 e §70 - o aprendizado resultante da prática; §71 - autoanálise; §72 - conclusão. Desse total de parágrafos, é importante salientar que 16 são de citações diretas, 22.22%.

Embora atenda à **coerência genérica** e apresente o solicitado para o tipo de texto TIR do RE, com referências que sustentam o posicionamento do informante, os parágrafos são breves e, em sua maioria, compostos por períodos únicos, com exceção de quatro deles, 28, 30, 43 e 70 os quais são formados por dois períodos. Essa estrutura implica no desenvolvimento das ideias que são interrompidas com o término do parágrafo, para ter sua continuidade no próximo, como observamos em 3, 4 e 6. O número 5 não tem relação com o tema dos citados parágrafos, refere-se a procedimentos de interação entre a professora regente e os alunos em sala de aula, o que faz com que o parágrafo 5 fique deslocado do conteúdo que o antecede. Contudo, não cremos haver contradição, mas falta de informação complementar às ideias iniciadas e organização.

Consequentemente, as informações e/ou considerações não são claras, como o ocorrido no (§10-L42 e 43), *onde se lê ... enseñanza y aprendizaje del español como el Marco Común...* Por inferência e conexão com o conteúdo, cremos que o sublinhado deveria ser ... *como lengua extranjera ...* Outro parágrafo comprometido pela falta de precisão e adequação vocabular é o 72, último período: *Pero, el profesor deja al alumno la claridad de su consciente frente a la realidad con cuestiones pertinentes en las clases.* Os significados das palavras sublinhadas não proporcionam compreensão ao período e, por conseguinte, prejudica o parágrafo como um todo. Essas evidências dificultam o estabelecimento da **coerência semântica**.

O informante relata sua prática por meio de verbos flexionados, em maior número, no pretérito perfecto simple de indicativo, referindo-se ao passado próximo ou não, sem observar a regra gramatical para esse caso, como o utilizado na linha 323: *Este año aprendí muchas cosas...* Vejamos outras formas nesse tempo: §8 - *hubo*; §9 - *fue, hubo*; §12 - *me pareció, fue, propuso, fue*; §13 - *hubo, interesó, fue*; §15 - *hubo, practicaron, hubo*; §25 - *utilizó, hubo*; §27 - *observé*; §30 - *hubo*; §40 - *me pareció*; §44 - *hizo*; §46 - *Participé, ayudé*; §47 - *hicimos invitamos*; §48 - *Fue, se pusieron*; §49 - *dijeron, harían, me puso*;

§50 - hizo; §55 - hubo; §59 - dirigió; §62 - fue; §63 - Fue, me di cuenta, tenemos; §64 - A mí me gustó; §65 - terminaron, sentí; §66 - dijo, propuse; §68 - Comprendí; §70 - aprendí, mejoré. No pretérito imperfecto de indicativo: §27 - era; §48 - solicitaban; §66 - esperaba; e faz intervenções nos parágrafos que introduzem citações, no presente de indicativo: §4 - es necesario; §10 - trae, se dictan; §11 - ponen; §18 - comenta; §22 - concluye, necesitan; §27- me parece; §28 - comenta, es, es, forman, es, §30 - si (se) utiliza, es; §31- comenta; §33 - explica; §35 - propone; §37 - comenta; §39 - trabaja; §40 - son; §43 - comenta, consiste, trabaja, dedica; §44- hay; §47 - Me acuerdo; §51 - ayuda, tienen, actúen, olvidarse; §52 - comenta, envuelve; §60 - pienso, son, contribuye; §63 - es; §66 - tiene; §68 - necesita; §69 - necesita, §70 - siento, es; §71 - Soy, creo, es; §72 - creo, es, deja. Outros tempos também são utilizados como: futuro de indicativo §69 - aprenderá; §71- estaré; Condicional de indicativo: §24 - podría; presente de subjuntivo: §4 - sea; §28 - ocurra. Também aparecem locuciones e perífrasis verbales na ação de configurar a correlação verbal.

Quanto à **coerência sintática** identificamos e classificamos 76 anáforas, das quais 31 são diretas sem recategorização, por repetição total, sendo 41%. Esse índice demonstra que as retomadas poderiam ser mais elaboradas, utilizando recursos disponíveis para atingir a elegância textual, uma vez que se trata do texto conclusivo do RE.

No que se refere ao posicionamento do informante e a exposição de argumentos, observamos, quanto à **coerência pragmática**, que os seguintes excertos, correspondentes aos atos ilocucionários, revelam interesse no relato de sua prática: **a) representativos:** (§12-L47,48) ... me pareció que fue la evaluación directa ... (§27-L137, 138) ... no observé manifestaciones orales en español ... (§27-L138,139) ... lo que me parece uno de los motivos para que los alumnos no intenten hablar en español ... (§46-L239, 240) ... Participé también de este evento, en el cuál ayudé en la organización del salón ... (§47-L241) ... Me acuerdo que en este día ... (§72-L331,332) ... Así, creo que el aprendizaje de los alumnos no es solamente por métodos, y procedimientos estructurales.... (§60-L296) ... Pero, pienso que podría practicar más la EO y la EE ... (§63-L304) ... me di cuenta que no es tan fácil impartir clase ... (§66-L310,311) ... me di cuenta que ella tiene la preocupación con la práctica académica ... (§6-L318,319) ... Comprendí que la implantación de la Lengua Española en la ciudad de Londrina ... **b) expresivos:** (§64-L306) ... A mí me gustó ese contacto en tiempo real y “humano”... (§65-L308, 309) ... los eché de menos... (§70-L324) ... ahora, siento que mejoré ... (§70-L323) ... Este año aprendí muchas cosas ...

Percebemos que o informante, ao exteriorizar seu ponto de vista quanto ao vivenciado no estágio, relaciona aspectos práticos à teoria. No entanto, as falhas apontadas na

tessitura no texto comprometeram os subtipos de **coerência: temática e estilística**. Acrescentamos que sem o conhecimento do contexto não teríamos a compreensão das partes do texto, para juntá-las e chegar à interpretação do todo. Portanto, o estabelecimento de coerência geral fica comprometido.

7.3.2.3 TIR3

Este texto, o último do tipo TIR e do *corpus*, é composto por 182 linhas que formam 36 parágrafos, com os seguintes temas: §1 - normas do estágio; §2 - conteúdo x estágio; §3 - métodos de ensino; §4 - citação indireta, consideração; §5 - introdução à citação sobre materiais didáticos; §6 - citação direta; §7 e §8 - planejamento de aula; §9 - citação indireta; §10 e §11 - postura da professora; §12 - opinião sobre o trabalho da docente regente; §13 - descrição espaço físico da instituição observada; §14 - postura da professora; §15 - metodologia utilizada; §16, §17 e §18 - classificação da aula como estrutural; §19 - introdução à citação; §20 - citação direta; §21 - comentário acerca da citação; §22 - citação direta; §23 e §24 - argumentação acerca do uso da LM e LE em sala de aula; §25 - introdução à citação; §26 - citação direta; §27 - introdução à citação; §28 - citação direta; §29 e §30; considerações sobre o ensino de gramática; §31 - consideração do informante sobre o conteúdo do texto; §32 - ensino lúdico de gramática; §33 - citação indireta; §34 - citação direta; §35 - consideração de fechamento; §36 – em relação ao processo de estágio. Apenas 13,88% dos parágrafos se referem a citações.

Do total de parágrafos, 16 deles são compostos por período único, 44,44% e um com 08 períodos o maior deles. Entendemos que alguns desses parágrafos poderiam ser organizados, configurando uma estrutura mais equilibrada e conseqüentemente uma leitura mais fluída.

Com relação às remissões realizadas, este texto é o que apresentou maior ocorrências de formas livres - 27 e lexicais - 103, sendo o segundo texto do *corpus* em extensão. O informante fez uso dos *pronombre demostrativos neutros ESTO, ESO e ELLO*, também do artículo neutro *LO*. As anáforas, também em maior número, 130, embora tenham sido identificadas 75 diretas sem recategorização por repetição total, houve 29 por substituição pronominal e 42 diretas recategorizadoras por descrição nominal. Com isso, tanto a **coerência temática** como a **sintática** são estabelecidas.

Os tempos verbais com maior incidência são o *presente de indicativo*: (4) *tiene permitan está aprendiendo, Es, es, aprende, aprende*; §5 *se convierte*; §7 *necesita*; §8 *se*

sienta; §9 explica, experimenta; (10) Es, sea; (11) es; (12) se nota, es, Busca, se acerca, Pide, hay, pregunta, están, se despide, hay, es ofrece, hay; (13) es, es, hay que subir, abren, se olvidan, tiene, desmotiva, demuestra, empieza; (14) hay, muestra, incentiva, orienta, ayuda; (15) es, Existe; (16) es, hay; (17) cree, comprenden, imparten; (18) trabaja, permite; (21) es, es; (23) Es, es, habla, tienen, tienen, se sienten, necesitan, usa, es; (24) Es, aprenden; (29) puede, traen, actúan, domina, es; (30) desempeña; (31) tiene, abarcan, representa (32) puede, es, Sirve, varia; (33) comenta, permite, adquiera; (35) se concluí; (36) me siento. Presente de subjuntivo: (4) permitan, sepa; (8) se sienta, (10) se acerque, sea; (12) descansen; (15) aprendan, sepan; (21) tenga; (23) sean; (30) tengan; (33) adquiera. Pretérito Perfecto Simple: (12) se observó, Se observó; (15) se observó; (36) me proporcionaron. Pretérito Perfecto Compuesto: (3) ha sido, (12) han pasado. Futuro de indicativo: (7) apoyarán, tendrá; (9) afectará; (10) facilitará; (21) ocurrirán. Em menor número, também foram utilizadas *perífrasis verbales de gerundio*, as formas nominais de infinitivo e gerúndio. Tal utilização desses tempos verbais comprovam o que Koch (2011, p. 35 e 36) se refere aos tempos verbais do discurso, como verbos comentadores, mas também os narradores. Temos, portanto, comentários do informante e seu entendimento sobre o contexto vivenciado e também o que entende que deveria acontecer nesse contexto, com base no exposto, o que nos leva a conceber a **coerência semântica**.

Com relação à **coerência pragmática**, consideramos que os seguintes fragmentos, embora o informante tenha usado verbos flexionados na terceira pessoa do singular e o índice de indeterminação SE, ele tem a intenção de expor suas considerações, portanto, classificamos como **representativos**: (§12-L51) ... *se nota que la profesora...*; (§12-L56,57) ... *se observó que hay un vínculo afectivo entre ella y sus alumnos...*; (§12-L57,58) *Se observó que su dificultad mayor es de utilizar los recursos que la escuela ofrece*; (§15-L75) *En las clases se observó que el libro...*; (§35-L173) *En resumen, se concluí⁷³ que el profesor...*

Há ainda outros excertos que, para nós, imprimem responsabilidade pelo enunciado: (§10-L43) *Apoyándome en las palabras del autor y añadiendo algo más...* Os que demonstram envolvimento pessoal do informante com o escrito, são os **expressivos**: (§12-L51) *la profesora xxx es una persona muy preocupada*; (§36-L179) ... *me siento más segura en relación a la carrera elegida ...*; (§12-L57) *hay un vínculo afectivo entre ella y sus alumnos*. Outros excertos consideramos **declarativos**, em função da colocação feita pelo informante, constatações: (§10-L43 e 44) *Es fundamental tener en sala un profesor que se acerque al*

⁷³ A forma verbal correta é *concluye*, porém esse equívoco não impede a compreensão.

alumno; (§15-L72) La metodología de la profesora es muy parecida al método de gramática; (§17-L82 e 83) La profesora cree que sus alumnos comprenden mejor si la explicación fuera en la lengua materna; (§24-L114 e 115) Es fundamental para el aprendizaje de los alumnos que ellos empiecen a pensar y a hablar en español. Observamos o interesse em respaldar o dito com o referencial teórico.

O considerado nos permite afirmar que o texto viabiliza a **coerência estilística** e a **genérica**, informando o que é próprio ao gênero textual. Porém, consideramos que a organização estrutural não favorece plenamente a interpretação.

7.3.3 Coerência - Considerações

Após analisar a coerência em cada um dos textos, percebemos as diversas oportunidades e recursos que os informantes deveriam ter lançado mão para possibilitar ao leitor acesso à coerência. Também é importante ressaltarmos os aspectos que ofuscam a intenção do informante no que se refere à escolha lexical, ao uso de pronomes, à falta de planejamento e à organização das ideias, antes de apresentá-las. Questões que dificultam a ‘boa formação do texto’, expressão utilizada por Koch e Travaglia (2011).

Temos nos seis textos, diferentes formas de apresentação, segundo o envolvimento pessoal dos informantes com o processo de produção textual. O RE é um documento de finalização de estágio, portanto abrange o conhecimento adquirido nos três anos do curso, em termos linguísticos e a prática vivenciada durante o terceiro ano. Para nós, o resultado da análise desse critério poderia ser utilizado como exemplo de atividade prática a ser realizada em sala de aula. Assim, os aprendizes (re)conheceriam que não basta o relato, as informações, as citações, pois, ao produzir um texto deve-se incorporar elementos linguísticos, conhecimento de mundo e fatores pragmáticos e interacionais.

Reafirmamos nossa posição de que o aprendiz de uma língua estrangeira, neste caso futuro professor, deve ter consciência de sua proficiência e buscar aprimorá-la, uma vez que o uso que fará dela não será somente comunicativo, senão para o processo de ensino e aprendizagem em diferentes contextos.

7.4 EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA RELACIONADAS AO MOMENTO ORGANIZACIONAL

7.4.1 Pergunta A) Quais Escolhas Gramaticais e/ou Lexicais Permitem Avaliar a CD, no Texto Escrito, quanto ao Estágio e ao RE?

Tomamos como base os substantivos aventados no tópico das formas presas, como os que poderiam surgir mais vezes, em função do contexto. Porém aqui, observamos não como presença aleatória no texto, mas se esses nomes ocorriam nas formas remissivas lexicais, de acordo com a tabela de registro dessa análise. Retomando o anteriormente dito, chegamos ao seguinte resultado:

- *masculinos singular e plural* (acrescentado no momento da análise): *alumno* (08), *alumnos* (22), *aprendizaje* (04), *curso* (3), *español* (07), *proceso* (03), *profesor* (03), *profesores* (0);
- *femininos singular e plural* (acrescentado no momento da análise): *clase* (02), *clases* (06), *enseñanza* (0), *enseñanza/aprendizaje* (01), *enseñanza-aprendizaje* (01), *lengua* (03), *lengua española* (05), *lengua materna* (04), *lengua extranjera* (04), *lengua estudiada* (02) e *lengua meta* (01).

A incidência desses substantivos nos seis textos como formas que remetem a outros substantivos chamou nossa atenção porque tanto no contexto acadêmico, como no campo de estágio, essas palavras são de uso corrente. No entanto, o substantivo masculino plural *alumnos* apresentou maior incidência, 22 ocorrências.

Retomando os dados do uso das formas livres, entre os seis textos, temos somente 18 inserções dos pronomes neutros *lo*, *ello*, *esto* e *eso*. Pronomes que auxiliariam na retomada das ideias expressas no texto. Pode não haver familiarização, por parte dos informantes, com esses elementos e/ou pouca atividade prática com esse recurso.

Os critérios aplicados para a identificação das formas remissivas permitiu-nos observar o domínio da língua espanhola pelos informantes, para o nível de terceiro ano e a responsabilidade da escrita do RE. Os dados não englobam possíveis equívocos, no entanto, é notório que o uso da língua espanhola, nos textos, não reflete o esperado, em termos de articulação linguístico-pragmática.

7.4.2 Pergunta B) Como Se Estabelece a Relação Entre os Termos e/ou Expressões Textuais e Contextuais?

A análise das anáforas possibilitou-nos verificar e complementar o exposto na pergunta anterior, uma vez que, das 246 identificadas, 33% pertencem às anáforas diretas sem recategorização por repetição total. Isso demonstra um suporte linguístico restrito. Temos presente que o conhecimento para a tessitura de texto escrito precisa ser melhorada, no que diz respeito à organização e domínio de vocabulário, como também da estrutura textual para um texto dessa envergadura.

A relação entre os conhecimentos é mais aparente no texto TIR, no qual os informantes se utilizam de suporte teórico para suas afirmações, embora a presença de crenças pessoais e envolvimento com o senso comum também tenham sido identificadas.

No próximo capítulo, o oitavo deste estudo, apresentamos o analisado quanto ao segundo momento, o qual complementarás nossas considerações.

CAPÍTULO 8 - DA TEORIA À PRÁTICA III

8.1 ANÁLISE - SEGUNDO MOMENTO: ENUNCIATIVO

As produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se, necessariamente, na interação com uma intertextualidade, em suas dimensões sociais sincrônicas e em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas [*langagières*] dos grupos sociais precedentes. (BRONCKART, 2003, p.38)

Este capítulo expõe as análises dos três critérios pertencentes ao **momento enunciativo**. Tomamos como base a exposição teórica apresentada no capítulo 5. A partir dos resultados, respondemos as perguntas:

- C- Qual a influência da base pessoal e social do informante na sustentação do discurso do futuro professor de E/LE?
D- Que posição assume o autor em relação ao seu texto?

Quadro 37 - Critérios enunciativos

<p style="text-align: center;">CRITÉRIO 01</p>	DESCRIÇÃO
	<p>Identificação de termos e/ou expressões usadas pelo informante, como evidência do curso do agir, por meio de diálogo entre o individual e o coletivo acadêmico, escolar e social, nos seguintes planos: 1 - motivacional; 2 - da intencionalidade e 3 - dos recursos.</p>
<p style="text-align: center;">CRITÉRIO 02</p>	DESCRIÇÃO
	<p>Identificação e classificação das marcas discursivas relativas ao posicionamento enunciativo, às vozes presentes no texto: 1 - vozes de personagens; 2 - vozes de instâncias sociais; 3 - voz do autor empírico do texto.</p>
<p style="text-align: center;">CRITÉRIO 03</p>	DESCRIÇÃO
	<p>Identificação de elementos modalizadores utilizados na escritura do texto e na consequente classificação em: 1 - Modalizações lógicas; 2 - Modalizações deonticas; 3 - Modalizações apreciativas; 4 - Modalizações pragmáticas.</p>

Fonte: Da autora.

8.1.1 Critério 1 - Curso do Agir

De acordo com os pressupostos estabelecidos por Bronckart e Machado (2004, p.155), elaboramos os seguintes quadros para identificar o **curso do agir**, em conformidade com as cadeias de processos que envolvem três planos: o motivacional, o da intencionalidade e o dos recursos. Cada um deles com referência à ordem coletiva e individual. Esclarecemos que as palavras ou expressões em destaque, da ordem individual, nos quadros, referem-se às

escolhas lexicais realizadas pela pesquisadora quando da leitura e interpretação dos e TEs e TIRs, na intenção de resumir os argumentos das razões dos informantes, sem prejuízo semântico.

Apresentamos, primeiramente, os quadros com análise dos textos TE/expectativas, depois, os TIR/interpretação dos resultados da prática prevista. Emitimos um parecer após cada um dos planos e, também, ao critério como um todo.

8.1.1.1 Plano motivacional

No campo individual, para reconhecer os fragmentos que revelassem a motivação para o estudo do espanhol, direcionamos a interpretação⁷⁴ do discurso escrito aos aspectos pessoais explícitos ou implícitos nos parágrafos. Para identificar os determinantes externos, o coletivo, tomamos por base o exposto no primeiro capítulo, os contextos que envolvem a atividade acadêmica de estágio supervisionado e o gênero de texto. Nossa reflexão tem como ponto de partida o ano de 2010, início da graduação pelos informantes, e também, prazo limite⁷⁵ para a implantação do E/LE no Ensino Médio.

Quadro 38 - Plano motivacional – TEs

PLANO MOTIVACIONAL			
COLETIVO determinantes externos (natureza material ou representações sociais)	INDIVIDUAL TE1 motivos (razões interiorizadas)	INDIVIDUAL TE2 motivos (razões interiorizadas)	INDIVIDUAL TE3 motivos (razões interiorizadas)
Início da graduação dos informantes: 2010 e, também, ano limite para o cumprimento da Lei 11.161/2005 - Implantação do espanhol no EM.	Segunda opção de curso, a intenção era ser jornalista . Recebeu influência de uma professora de língua portuguesa. (não menciona em que momento)	Gosto pelo ensino na infância e inclinação pela área de humanas .	Satisfação por estudar na UEL e sonho de realizar um concurso público para docente.
Contexto acadêmico: contato com as disciplinas específicas do curso, ministradas em espanhol.	Não tinha a intenção de ser professora, porém ao longo do curso descobriu sua vocação.	Frustração com a carreira jornalística , primeira graduação.	Intenção de formação continuada <i>stricto sensu</i> .
Apresentação do programa da disciplina de estágio 6EST111 - esclarecimentos do processo de observação de aulas de E/LE.	Incentivo do corpo docente do curso. Superação do preconceito em relação à profissão.	Aproveitamento de créditos do Curso Letras/Inglês.	Emoção ao descrever sua trajetória até a graduação.

Fonte: da autora

⁷⁴ As palavras ou expressões em destaque, no corpo do quadro, referem-se às escolhas lexicais realizadas pela pesquisadora quando da leitura e interpretação dos TEs, na intenção de resumir as razões dos informantes, no plano individual, sem prejuízo semântico.

⁷⁵ Lei 11.161/05, Artigo 1º, § 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

Com relação aos textos TEs, destacamos algumas informações que entendemos como pistas do processo empreendido pelo informante.

No que se refere ao informante TE1, embora o curso não tenha sido sua opção inicial, a trajetória foi interferindo em sua visão apesar da crença social em relação à profissão. Culminando em consciência do futuro, após a graduação e comparando esse ano acadêmico a um teste vocacional.

O TE2 recorda que desde a infância sentia-se à vontade em atividades lúdicas de interação com as pessoas, o que o levou ao jornalismo, porém resultou em decepção. O curso de espanhol aparece como terceira opção, inclusive por aproveitamento de disciplinas. Essas mudanças ou tentativas pesam em sua atitude, pois apresenta, primeiramente, o objetivo social e, como consequência, seu valor pessoal.

O TE3 demonstra convicção, segurança e, portanto, não titubeia em expor seus sentimentos. Tanto o TE1 como o TE2 não cursam espanhol como primeira opção e revelam a mesma carreira, a jornalística, como objetivo profissional inicial.

Destacamos a tomada de consciência da realidade exterior, do coletivo no que concerne ao *status* do professor na sociedade, por meio de TE1 e TE3. Como consequência, o TE1 se sente em teste e o TE3 não deixa esmaecer sua intenção de ser docente.

Quanto aos textos TIRs, nesse plano, apresentamos o seguinte:

Quadro 39 - Plano motivacional – TIRs

PLANO MOTIVACIONAL			
COLETIVO determinantes externos (natureza material ou representações sociais)	INDIVIDUAL TIR1 motivos (razões interiorizadas)	INDIVIDUAL TIR2 motivos (razões interiorizadas)	INDIVIDUAL TIR3 motivos (razões interiorizadas)
As observações devem levar à reflexão e à integração de conhecimentos.	Possibilidade de arrazoar o estudado , o compreendido, em relação à metodologia utilizada pelo professor do campo de estágio.	Relação entre o observado e os documentos governamentais, como os PCN.	Dever cumprido , concretização da prática de observação de 16 horas e mais 04 horas de regência em campo.
O RE é uma atividade avaliativa, prevista em programa de disciplina, item 2.7: Confeccionar relatório final de estágio com opinião crítica fundamentada na teoria e na prática vivenciada na disciplina, um dos critérios básicos para aprovação.	Momento para questionar as atividades propostas e o porquê da aplicação. Também, expor sua opinião relacionada ao observado e apresentar o respaldo teórico, por meio das leituras realizadas.	Demonstração do apreendido, conteúdo teórico , em relação ao presenciado.	Manifestação de discordância quanto à utilização da LM para explicação de conteúdo, em função da crença de que, assim, aprende-se melhor. Apresentação de conhecimento teórico sobre o assunto.
As discussões teóricas embasam o prescrito e as orientações em grupo e individuais são realizadas ao longo do processo de estágio, visando à construção do conhecimento e sua aplicabilidade.	Apresentação de reflexão e considerações acerca das aulas ministradas , as regências.	Possibilidade de exteriorizar sua opinião a respeito de cada observação e atividade realizada.	Relação entre o presenciado em sala e o conhecimento teórico da metodologia estudada, com apoio teórico.
O texto TIR é uma síntese do processo de estágio, por meio do qual o informante apresenta o resultado dessa etapa, do contato com o contexto de atuação e tudo que o envolve.	Estabelecimento de um paralelo entre o vivenciado e as expectativas (TE) antes do início do processo. Demonstração satisfatória do estágio.	Demonstração de domínio teórico dos métodos de ensino de LE e do ensino de gramática. Satisfação por sua participação em atividades extra-classe e a consideração recebida. Aprovação de participação no processo.	Menção ao método utilizado pela professora do campo de estágio, forma de ensino da gramática e uso da LM durante as aulas. Confirmação e segurança em relação à profissão escolhida .

Fonte: da autora

Quanto ao individual, entendemos que os três informantes opinam sobre o vivenciado com respaldo teórico, como projeção do conhecimento específico adquirido.

Os informantes manifestam a validade do processo de estágio e a satisfação pessoal na realização. Quanto às regências, TIR1 se refere à experiência vivenciada e TIR3 tem essa atividade como dever cumprido, o que lhe confirma a escolha profissional. O TIR3 apresenta ressalva para o uso da LM nas aulas e sua implicação na metodologia utilizada para o ensino da gramática de E/LE.

Entendemos que os informantes valorizam o estudado, o conhecimento atingido ao relacioná-lo com o executado em sala de aula. Cada um deles, a seu modo, apresenta isso como motivação.

De acordo com o momento de análise, esses foram os excertos que se destacaram para nós. Concluído o plano motivacional, passamos a apresentar nosso entendimento em relação ao plano da intencionalidade.

8.1.2 Plano da Intencionalidade

A identificação da finalidade coletiva se deu na interpretação dos objetivos para a escritura do texto e, quanto ao individual, observamos intenções contidas no tema de cada um dos parágrafos e em sua sequência temática.

Quadro 40 - Plano da intencionalidade – TEs

PLANO DA INTENCIONALIDADE			
COLETIVO finalidades (socialmente validadas)	INDIVIDUAL TE1 intenções (finalidades do agir interiorizadas)	INDIVIDUAL TE2 intenções (finalidades do agir interiorizadas)	INDIVIDUAL TE3 intenções (finalidades do agir interiorizadas)
Conhecer as expectativas do futuro professor, por meio do texto TE, escrito antes da realização do estágio.	Esclarecimento de dúvidas inerentes à prática futura.	Recuperação do cursado em jornalismo, com a licenciatura em Espanhol.	Consciência de que aprender é muito mais que 'sair falando'.
Identificar a concepção da atividade docente em seu campo teórico e prático.	Constatação das dificuldades da profissão. Desejo de superação.	Aprendizagem do E/LE não somente para o ensino.	Aquisição de conhecimento sobre como ensinar .
A prática proposta na visão discente.	Preocupação com o volume de atividades exigidas.	O exercício da profissão é forma responsável de contribuição social .	Posicionamento como aluno, perda da identidade .
Papel do professor de E/LE.	Exercício da profissão escolhida e luta pelo reconhecimento do trabalho docente. Contribuição com a educação , trabalhando dignamente.	O valor da atividade de ensino supera o fator financeiro .	Como docente, trabalhar com o que gosta e poder contribuir com o social . O econômico não afeta sua decisão profissional.

Fonte: da autora

Os três informantes entendem o que é a profissão docente, porém, parece que a fundamentação dessa compreensão está na função social que o docente exerce. A influência de valores e crenças que permeiam a sociedade com relação a esse profissional ainda é

recorrente. O fato de os informantes mencionarem que o fator econômico não é o que os leva nessa direção confirma a visão de professor como agente social, mais que um profissional.

Identificamos, nos três textos, a preocupação com a aprendizagem durante a formação, pois há compreensão que para se proceder ao ensino de LE não basta o conhecimento linguístico. Assim entendemos que o estágio é visto de forma positiva.

O TE1 expressa sua preocupação com a quantidade de atividades previstas para esse período da graduação. É nessa série que são apresentadas as atividades pertinentes à prática acadêmica fora da instituição. cremos que por essa razão aconteça essa instabilidade discente. Podemos ter aqui uma questão de organização curricular, de forma que os alunos tenham conhecimento dessa prática e no que se constitui, com mais antecedência.

O TE3 afirma ser esse período incerto, o estágio inicial, adentrar um contexto conhecido, já vivido, a sala de aula, no entanto, com outro interesse: observar para aprender a ensinar, um primeiro estágio do processo. O fragmento é: (...) *como estudiante perdemos nuestra identidad, no sabemos quiénes somos y ni hacía dónde estamos caminando y si vamos lograr realizar nuestros sueños.*(§3- L 11 a 13)⁷⁶.

Um ponto considerado negativo, por nós, é a referência à ação de 'lutar' utilizada por TE1 como meio para que se consiga o reconhecimento social e governamental da profissão e do profissional. Parece-nos que a escolha lexical revela a crença internalizada do agir e do *status* do professor atual. O informante TE1 não se refere a ele, não é o individual que se expõe, mas sim o coletivo, a força do pensamento social já interfere no discurso do professor em formação.

Damos continuidade, no próximo quadro, com as informações dos textos TIRs.

⁷⁶ Transcrição sem correção.

Quadro 41 - Plano da intencionalidade – TIRs

PLANO DA INTENCIONALIDADE			
COLETIVO finalidades (socialmente validadas)	INDIVIDUAL TIR1 intenções (finalidades do agir interiorizadas)	INDIVIDUAL TIR2 intenções (finalidades do agir interiorizadas)	INDIVIDUAL TIR3 intenções (finalidades do agir interiorizadas)
Reflexão quanto à integração do estagiário com o contexto educacional, como futuro professor.	Demonstração de conhecimento teórico nas opiniões sobre a prática docente observada.	Reflexão realizada com extenso suporte teórico .	As aulas teóricas deram suporte para o entendimento da sequência de uma aula e sua condução.
(Re)conhecimento da atividade docente em seu campo teórico e prático.	Menção positiva a respeito do professor regente quanto às atividades executadas.	Percepção de integração das habilidades em atividades práticas.	Observação de metodologia estrutural e constatação de relevância da gramática nas aulas observadas.
Cumprimento do proposto no programa da disciplina (observações + regências)	Compreensão do teórico e oportunidade de aprendizagem do que constitui uma aula .	Aproveitamento integral do contato real com professor e alunos em contexto de estágio.	Complementação da teoria com a prática, condição de posicionar-se quanto ao desenvolvimento formal da aprendizagem de E?LE
A prática como meio de conscientização sobre o agir profissional.	Experiência favorável e noção de ser professor de E/LE.	Compreensão alcançada sobre a responsabilidade do ato de ensinar.	Segurança com a escolha profissional realizada.

Fonte: da autora

Os informantes realizam a reflexão pretendida pelos objetivos⁷⁷ do programa, da disciplina de estágio (anexo C), integrando a teoria estudada à prática *in loco*. Expõem resultados satisfatórios no que se refere à base para entender os procedimentos e o desenvolvimentos de uma aula de E/LE.

O TIR2 acrescenta a essa satisfação o fato da experiência ser em contexto real, vejamos: "*A mí me gustó ese contacto en tiempo real y "humano" con la profesora y con los alumnos*" (§64-L306 e 307).

TIR1 finaliza seu texto afirmando que a prática proporcionou-lhe noção do que é ser professor, TIR2 ressalta a responsabilidade da profissão e o TIR3 reconhece seu acerto com a escolha da profissão.

No campo da intencionalidade, o individual manifesta-se objetivamente, não pretendendo evocar o coletivo para corroborar sua intenção, mas demonstra que essa prática move-o ao coletivo, à participação por meio do conhecimento. A seguir, o plano dos recursos.

⁷⁷ Objetivos do Programa 6EST111:

"2.1 Confrontar, por meio das observações a teoria e a prática acadêmica referentes à formação do professor de espanhol como língua estrangeira na educação básica brasileira".

"2.2 Confeccionar relatório final de estágio com opinião crítica fundamentada na teoria e na prática vivenciada na disciplina, **critério básico para aprovação na disciplina**".

8.1.3 Plano dos Recursos

Este plano tem caráter mais objetivo, destina-se a identificar os recursos disponíveis no coletivo, o contexto de aprendizagem (meio acadêmico e o campo de estágio), para a realização de cada um dos dois textos do RE. No que se refere ao individual, cada informante lançou mão de seu conhecimento de mundo e acadêmico para compor seus textos, portanto, de suas capacidades.

Quadro 42 - Plano dos recursos – TEs

PLANO DOS RECURSOS			
COLETIVO ferramentas concretas / modelos para o agir (disponíveis no ambiente social)	INDIVIDUAL TE1 capacidades (recursos mentais/ comportamentos)	INDIVIDUAL TE2 capacidades (recursos mentais/ comportamentos)	INDIVIDUAL TE3 capacidades (recursos mentais/ comportamentos)
<i>A priori</i> , a profissão docente é de conhecimento de todos.	O incentivo externo propiciou o encontro com o curso. O caminho da aprendizagem despertou a vocação .	Recuperação do histórico pessoal em relação aos estudos e à vida pessoal.	Necessidade de aprender como ensinar .
Contribuição das disciplinas dos anos anteriores para a conscientização da formação específica.	O desenvolvimento do curso foi alimentando e reforçando a aptidão .	Aprendizagem do idioma não só para o ensino, mas para satisfação pessoal de dominar uma LE.	Desejo de continuar estudando .
Base teórica para o estágio em disciplina específica e exemplos do gênero Relatório de Estágio.	Elaboração de trabalhos considerados desafios a enfrentar.	Desafio .	Incerteza nessa fase.
Leitura e discussão de documentos prescritivos de base para o ensino, para o início do estágio.	Sensação de realização de um teste para confirmar a vocação.	Concepção de ensino como contribuição social e realização de algo valorizado .	Executar sua profissão e contribuir com a educação.

Fonte: da autora

Entre os três informantes, apenas o TE3 já tinha a convicção de pertencer a esse rol de profissionais e aponta a necessidade de conhecimento metodológico para esse exercício.

Para TE1 e TE2, essa fase do curso é encarada como desafiadora, o que para TE3 é fase de incerteza. Entendemos que esse momento inicial gere sentimentos nesse sentido porque se destinam à prática, à responsabilidade e à atuação esperada. Assim o que os informantes movem de si para a construção textual são concepções alinhavadas por sentimentos e desejos.

Embora TE3 esteja mais convencido e manifeste, inclusive, intenções futuras de estudos, parece retrair-se ao contentar-se com trabalhar e, assim, contribuir com a educação. Para TE2 isso seria valorizado. Há concordância no dizer dos informantes no que se refere à contribuição, porém direcionada aos futuros alunos, não como intenção pessoal.

Quadro 43 - Plano dos recursos – TIRs

PLANO DOS RECURSOS			
COLETIVO ferramentas concretas / modelos para o agir (disponíveis no ambiente social)	INDIVIDUAL TIR1 capacidades (recursos mentais/ comportamentos)	INDIVIDUAL TIR2 capacidades (recursos mentais/ comportamentos)	INDIVIDUAL TIR3 capacidades (recursos mentais/ comportamentos)
Emitir considerações a partir do realizado e vivenciado nas aulas de E/LE <i>in loco</i> .	Detalhamento das observações, seguidas de comentários e citações.	Detalhamento das observações, seguidas de comentários e citações.	Utilização das análises teóricas em relação à observação, materiais didáticos e processo de ensino e aprendizagem.
Experiência na interação com professores do campo de estágio e demais estagiários.	Aquisição de maturidade .	Constatação na prática do estudado.	Incorporação de noção do contexto escolar.
Atuação nas regências (elaboração de plano de aula, atividades), e escrita do relatório parcial de cada uma das aulas.	Ênfase na preparação .	Execução metodológica e constatação de dificuldades . Responsabilidade com o ato de ensinar.	Entendimento da prática docente.

Fonte: da autora

Entendemos que a menção à preparação das aulas de regência e a identificação de dificuldades são considerações pertinentes ao processo. O reconhecimento da responsabilidade na função docente e a compreensão dessa prática são conclusões que demonstram que houve um processo, um percurso, um período que fez diferença na formação.

As capacidades mobilizadas estão em nível de consciência, de conhecimento, de segurança da escolha profissional, embora esse momento não seja, ainda, o fim do processo de formação acadêmica inicial.

8.1.4 Considerações sobre o Curso do Agir

Quanto ao plano motivacional, os seis informantes permitiram identificar que o coletivo se faz presente nos textos, mas o individual prevalece, inclusive trazendo para si o

compromisso social, além da realização profissional. O estágio como ponto positivo no processo acadêmico é notório.

No que se refere ao plano da intencionalidade, a visão manifestada sobre a profissão, ainda está impregnada de alguns valores do início da profissão docente, como a posição ocupada pelo professor na sociedade e sua contribuição com a educação. No entanto, a referência ao econômico deixa transparecer um pouco da realidade atual contrastante com o pensar docente nos primórdios da profissão.

Com relação ao plano dos recursos, é clara a atmosfera de insegurança, de desafio a ser enfrentado pela prática iminente, como evidenciado nos TEs. Nos textos TIRs, surge o resultado como crescimento pessoal, como realização e reconhecimento do contexto de trabalho futuro. Há diálogo entre o momento inicial do estágio e o final já com todas as atividades realizadas.

Portanto, ao refletir sobre o curso do agir, constatamos que os três planos contribuem em alto grau para o entendimento do processo pelo qual passa o estagiário, desde o momento em que redige o TE até a elaboração do TIR. Isso nos motiva à organização de uma proposta que incorpore esses planos ao próprio RE, como parte constitutiva dessa atividade, da disciplina de estágio, se possível, para o próximo ano letivo. Cremos que tanto para o estagiário, o supervisor e o orientador de campo, o resultado seria profícuo, inclusive para a própria prática. O papel do RE é exatamente esse: demonstrar o processo como um todo, no campo pessoal e acadêmico.

Esse critério nos permitiu identificar e comprovar os cinco princípios básicos defendidos pelo ISD, descritos no capítulo cinco, com a citação de Machado e Cristovão (2010, p. 549). Aqui, já acrescidos de nossa interpretação:

- a) o desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas para a ciência: o processo de formação pelo qual passa o estagiário, evidenciado nas análises dos textos;
- b) o desenvolvimento humano em uma determinada sociedade: o estágio como um todo transformador do discente, permite-lhe vivenciar seu contexto de atuação, de forma gradativa;
- c) o quadro do agir realizado em um quadro social: a prática *in locu*, a geração de opiniões relacionadas às diferentes práticas vivenciadas;
- d) a construção de fatos sociais e a formação individual, como duas vertentes do desenvolvimento humano: a exposição dos três quadros do curso do agir, por

meio da qual pudemos observar a influência do individual no coletivo e vice-versa.

- e) o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano: a construção da memória do experienciado nesse período de prática, a incorporação do teórico para explicar e/ou justificar as ações e sentimentos gerados ao longo do processo.

Constatamos que os resultados obtidos, com esse critério e base teórica, fortaleceram o conhecimento, não somente da pesquisadora em busca de respostas, mas a própria docente que tem a oportunidade de usar outras lentes para contemplar a realidade na qual está inserida e a outros que possam e queiram experimentar essa possibilidade.

Com o objetivo de haver concluído, neste espaço e tempo a reflexão sobre esse critério, passamos ao próximo tópico, a identificação e classificação das vozes e das modalizações geradas nos textos TEs e TIRs do RE.

8.2 CRITÉRIOS 2 E 3 - VOZES E MODALIZAÇÕES

O segundo critério tem por objetivo identificar e classificar as marcas discursivas presentes nos dois conjuntos de textos TE e TIR, relativas ao posicionamento enunciativo dos informantes. A leitura de cada um dos textos foi direcionada à identificação dessas marcas para a classificação das vozes, a responsabilidade enunciativa: **vozes de personagens; vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto.**

Ao mesmo tempo de identificação das vozes, buscamos reconhecer os comentários e/ou avaliações pertinentes ao tema geral ou às partes dos textos, para classificar os tipos de modalizações: **lógica; deôntica; apreciativa e pragmática.**

Assim sendo, reunimos os fragmentos coletados dos textos, devidamente identificados e classificamos ambas as informações: **vozes** e **modalizações**. Para tanto, apresentamos, separadamente, cada um dos grupos de textos: TE e TIR, com o cuidado de identificar a classificação das **vozes em azul** e das **modalizações em laranja**. Salientamos que há casos em que o fragmento se insere nas duas classificações, voz e modalização, para destacar essa situação, utilizamos o **sombreamento**. Outra ocorrência é a voz do autor em papéis diferentes, nesse caso, usamos o **sublinhado** nos fragmentos.

Após a exposição de cada espécie de texto, comentamos e justificamos as classificações, para depois, emitir uma consideração a respeito desses dois critérios.

Quadro 44 – Vozes e modalizações – TEs

TEXTOS		CLASSIFICAÇÃO	
TE1		Vozes	Modalizações
1	<i>Hoy pienso que no será fácil mi caminada, hasta llegar a dónde me gustaría. (§5-L9)</i>	autor	apreciativa
2	<i>Ya sufro prejuicios, incluso de mi familia, que tiene la certeza de que es una carrera que no va a enriquecerme. Pienso que ellos tienen miedo que me frustre. (§6-L10,11)</i>	autor	apreciativa
3	<i>Ser profesora de lengua española será difícil ... (§7-L12)</i>	instância social	deôntica
4	<i>El tercer año, no está fácil, muchos trabajos y desafíos, y en mi punto de vista es como si fuera un teste para que tengamos seguridad de nuestra vocación. (§8-L14,15)</i>	autor	apreciativa
5	<i>Después de la pasantías pude tener una idea de cómo será mi carrera como profesora. Estoy muy ansiosa para tener mis alumnos y empezar a trabajar, pero sé que habrá muchos desafíos, como cualquier en otra profesión. (§9-L16 a 18)</i>	1-autor como personagem (papel docente formado) 2- autor	1- apreciativa 2 - deôntica
TE2		Vozes	Modalizações
1	<i>Mi línea de pensamiento siempre ha sido más direccionada al Humanismo, luego estudié Periodismo. (§6-L10,11)</i>	autor	apreciativa
2	<i>Mi padre me dijera que era mejor ser pedagoga. (§6-L11)</i>	personagem	Apreciativa
3	<i>Lo que quería, de verdad, era obtener un buen sueldo para ayudar a mi familia ... y ayudar (quién sabe un día) instituciones que ayudan a los otros por diversos motivos. (§9-L22 a 25)</i>	autor	Apreciativa
4	<i>Muchas personas dicen que tenemos que pensar grande, yo no. Solamente quería vivir más tranquila económicamente sin pensar en cuantos millones pudiera tener en un banco. (§10-L26 a 28)</i>	1- instância social 2 - autor 3- autor	1 - deôntica 2 - deôntica 3- pragmática
5	<i>Para algunas personas, ser profesor es algo muy “sufrido” debido al sueldo, pero no pienso así. (§14-L40,41)</i>	1 - instância social 2 - autor	1 - deôntica 2 - pragmática
6	<i>... es interesante no solamente enseñar a los otros a comunicarse, pero también conocer otras costumbres, otras personas de diferentes partes del mundo ... (§17-L53,54)</i>	instância social	lógica
7	<i>Pienso que aprender a enseñar a los alumnos es una manera responsable que es contribuir con las personas, sin pasar por la vida sin hacer nada. Por eso, entiendo hoy que es más importante este objetivo que ganar solamente dinero, porque este último, entendí que siempre se queda y las personas no. (§18-L56a59)</i>	1 - autor 2 - autor	1 - apreciativa 2 - pragmática
TE3		Vozes	Modalizações
1	<i>Soy feliz por estudiar en la mejor Universidad de mi ciudad... (§1-L1)</i>	autor	apreciativa
2	<i>Reconozco que estudiar una lengua extranjera exige mucho de nosotros... (§1-L2,3)</i>	autor	deôntica
3	<i>Espero conseguir realizar mis sueños como estudiante. Quiero intentar un concurso para trabajar en un Colegio Público y después estudiar maestría y por qué no decir un doctorado. (§2-L6 a 8)</i>	1 - autor como personagem (papel discente) 2 - autor	1- apreciativa 2- apreciativa
4	<i>Creo que, no vine al mundo por la obra del acaso. (§4-L14) ... yo lo reconozco... (§4-L15)</i>	autor	apreciativa
5	<i>Como profesora no espero ser rica... (§5-L18)</i>	autor como personagem (no papel docente formado)	deôntica
6	<i>Quiero hacer lo que me gusta, que es enseñar ... (§5-L19)</i>	autor	apreciativa

Fonte: da autora

8.2.1 Vozes nos Textos TEs

Na classificação de voz do autor empírico do texto, deparamo-nos com 16 ocorrências, claramente identificáveis, em função da flexão verbal em primeira pessoa do singular, no *presente*, *pretérito perfecto simple* e *futuro de pretérito*, todas em *indicativo*, os respectivos *pronombres posesivos apocopados* e os *pronombres complemento*, assim como também o uso de expressões como: *en mi punto de vista* e *mi línea de pensamiento*, fragmentos: 1, 2, 3 e 4 (TE1) - 1, 3, 4, 5 e 7 (TE2) - 1, 2, 3, 4 e 6 (TE3). Ressaltamos que nessas ocorrências há 03 segmentos que denotam a voz do autor, mas em diferentes momentos da vida: TE1- *Después de la pasantías pude tener una idea de cómo será **mi** carrera como profesora (...).*(§9-L16 a 18), em TE3: *Espero conseguir realizar **mis** sueños como estudiante. (§2-L6 a 8) e Como profesora no espero ser rica... (§5-L18). Denominamos essas vozes de autor como personagem.*

Em 04 excertos, identificamos 04 indicações de voz de instância social, fragmentos: 1 (TE1) - 4, 5 e 6 (TE2), nos quais são usados respectivamente: a) o infinitivo como fuga da responsabilidade do dito, ou ainda, de verdade assumida, como conceito incorporado do senso comum e pensamento da classe: *Ser profesora de lengua española será difícil ...* (§7-L12); b) a terceira pessoa do plural em *Muchas personas dicen que tenemos que pensar grande, yo no. Solamente quería vivir más tranquila económicamente sin pensar en cuantos millones pudiera tener en un banco* (§10-L26 a 28), após expor opinião de outros em seu relato, o autor retomada o discurso, excluindo-se da argumentação e reforçando sua interpretação e consciência da profissão com *yo no*; c) novamente é usada a terceira pessoa do plural para expor opinião, o conceito de ser professor e assim como antes, o autor retoma a condução do texto, com a mesma atitude de negar o consenso: *Para algunas personas, ser profesor es algo muy “sufrido” debido al sueldo, pero no pienso así.* (§14-L40,41), e finalmente, em d) o afirmado pela voz social, não é negado claramente como nos fragmentos anteriores, senão que recebe um acréscimo de informação, contudo, entendemos como um posicionamento do autor em demonstração de seu conhecimento: *... es interesante no solamente enseñar a los otros a comunicarse, pero también conocer otras costumbres,(...)* (§17-L53,54).

Quanto à voz de personagem, apenas 01 foi identificada, no TE2, fragmento 2: *Mi padre me dijera que era mejor ser pedagoga* (§6-L11), é a opinião do pai em relação ao curso que a autora deveria estudar. Voltando ao texto, nesse parágrafo, comprovamos que a autora cursou essa carreira, mas não por muito tempo. Deduzimos que essa voz inclusa no texto, a do

pai, tem representação forte para a autora e peso em suas decisões, como quando o pai decidiu-se mudar de cidade, §12-L42: *mi padre decidió vivir en Londrina ...* Por conseguinte, embora a autora use 04 vezes o pronome pessoal *yo* em todo o texto e verbos em primeira pessoa: *me gustaba, tenía, terminé, sabía, estudié, Cursé, no sé, me di cuenta, debería, tendría, creo, he conocido, buscaba, creía, tenía, ingresé, empecé, decidí, había encontrado, entiendo*; a voz do pai se faz presente na trajetória de seu caminho acadêmico.

8.2.2 Modalizações nos textos TEs

Verificamos que o número de ocorrências maior foi das modalizações apreciativas, fragmentos 1, 2, 4 e 5 (TE1) – 1, 2, 3 e 7 (TE2) – 1, 3, e 6 – (TE3), com destaque para o excerto 4, do TE1: *El tercer año, **no está fácil**, muchos trabajos y desafíos, y en mi punto de vista es como si fuera un teste para que tengamos seguridad de nuestra vocación.*(§8-L14,15). O fragmento demonstra avaliação da série em curso, apenas no início e o informante já a compara a um teste, a uma prova de aptidão.

Identificamos somente uma ocorrência da modalização lógica, fragmento 6, TE2: *(...) es **interesante** no solamente enseñar a los otros a comunicarse, pero también conocer otras costumbres, otras personas de diferentes partes del mundo (. ..),* (§17-L53,54). O informante se refere ao fato de que, ao conhecer outro idioma, o acesso à informação é facilitado pelas possibilidades das redes sociais, entendemos nós.

No fragmento 4, TE2: *Muchas personas dicen que tenemos que pensar grande, yo no. Solamente quería vivir más tranquila económicamente sin pensar en cuantos millones pudiera tener en un banco* (§10-L26 a 28), o informante não se inclui no grupo de pessoas ambiciosas, no melhor para si, entendemos que sua escolha como professor não lhe dá essa possibilidade, portanto, afirma que quer viver tranquilo somente, exemplo de modalização deôntica. No fragmento seguido a esse, o de número 5, novamente o informante se distancia do pensamento geral, não se importando com o fator financeiro: *Para algunas personas, ser profesor es algo muy “sufrido” debido al sueldo, pero no pienso así* (§14-L40,41). Entendemos, ainda nesse fragmento, que ao dizer que não pensa assim (...), a modalização é pragmática, porque sua intenção, sua ação como professor não será como os demais, está convicto de sua escolha, mas ao mesmo tempo, isso pode ser uma justificativa para sua postura contrária à maioria.

O TE é de cunho pessoal, portanto, os informantes explicitam mais a opinião pessoal quanto à profissão e ao futuro nessa função. Também tende a ser menos formal e de opiniões ou bases teóricas, uma vez que o momento de produção é no início do ano letivo.

Vejam, a seguir, o identificado nos textos TIR, redigidos ao final da disciplina.

Quadro 45 - Vozes e modalizações – TIRs

TEXTOS		CLASSIFICAÇÃO	
TIR1		Vozes	Modalizações
1	<i>A través de las observaciones de las clases (...), pude reflexionar sobre la teoría estudiada (...) y confrontarla con la metodología aplicada en el salón de clases. (§1-L1a4)</i>	autor	lógica
2	<i>Para Ellis (1994 p.696) ... (§3-L8)</i>	personagem	lógica
3	<i>Según Hernández (1996 p.328) ... (§6-L18)</i>	personagem	lógica
4	<i>Otro punto positivo en las clases observadas es el uso del lúdico. (§8-L25)</i>	instância social	lógica
5	<i>Las autoras Daré, Ramos y Zorzo (2007 p. 3), afirman:... (§9-L28)</i>	personagem	lógica
6	<i>Sería viable, adoptarse metodologías más dinámicas para la enseñanza de la gramática. (§12-L39,40)</i>	autor	lógica
7	<i>Para Santos Gargallo (1999 p. 83):... (§13-L41)</i>	personagem	lógica
8	<i>Santos Gargallo (1999 p. 84) define: ... (§17-L52)</i>	personagem	lógica
9	<i>(...) como futura profesora, la pasantía (...) me permitió que yo conociese cómo se compone una clase, sus fases, de la preparación a la ejecución. (§19-L61a63)</i>	autor como personagem (no papel docente em formação)	lógica
TIR2		Vozes	Modalizações
1	<i>De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales. Tercero e Cuarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.63): ... (§1-L1a3)</i>	instância social	deontica
2	<i>Además, (los PCN)⁷⁸ (1998, p. 63): “los contenidos de Lengua extranjera se articulan con los temas transversales, por la posibilidad que el aprendizaje de lenguas trae para la comprensión de las varias maneras de vivirse la experiencia humana.” (§3-L13a15)</i>	instância social	deontica
3	<i>(...) es necesario considerar los aspectos de la historia de los alumnos (...) (§4-L16a19)</i>	instância social	lógica
4	<i>En el sitio Educarm de la región de Murcia (Consejería de Educación, Ciencia e Investigación) trae las instrucciones didácticos-pedagógicas que se dictan en torno a la evaluación de la lengua, de la enseñanza y aprendizaje del español como el Marco Común. (§10-L40a43)</i>	instância social	pragmática
5	<i>Se comenta (el sitio Educarm)⁷⁹ que las actividades comunicativas con las destrezas (hablar, escribir, escuchar y leer) ponen en funcionamiento la lengua (...) a través de los textos en forma oral y/o escrita. (§11-L44a46)</i>	instância social	pragmática
6	<i>(SITIO EDUCARM, 2012, p.10) ... (§13-L54) citação direta no §14.</i>	instância social	pragmática
7	<i>De acuerdo con RIESTER (2012, p. 2)... (§16-L67)</i>	personagem	pragmática
8	<i>La investigadora comenta también sobre la utilización de las cuatro destrezas por medio del teatro como enseñanza-aprendizaje en lengua extranjera: (§18-L85,86)</i>	personagem	pragmática

⁷⁸ Inferido pelo contexto textual.

⁷⁹ Inferido pelo contexto textual

9	Más adelante (RIESTER , 2012, p.7) ... (§20-L96)	personagem	pragmática
10	Y concluye la autora que los profesores necesitan identificar las razones por las que quieren usar un texto teatral y la actuación (2012, p.10) ... (§22-L107,108)	personagem	pragmática
11	De esta manera, podría , la profesora, solicitar a los alumnos improvisar las hablas de los personajes de La Ratita Presumida como una manera de trabajar la expresión oral, por ejemplo. (§24-L121a123)	autor	pragmática
12	VARGAS et al. (2009, p. 4) ... (§25-L127)	personagem	pragmática
13	Pero, aunque haya habido práctica de la PO, no observé manifestaciones orales en español, la conversación era toda en portugués, lo que me parece uno de los motivos para que los alumnos no intenten hablar en español en el nivel básico. (§27-L 137 a 139)	autor	apreciativa
14	LEFFA (1998, p.211) comenta sobre el tipo de método en hablar a todo momento en la lengua materna. (§28-L140,141)	personagem	pragmática
15	El dominio de la lengua por el profesor no es tan importante desde que domine las reglas gramaticales y sus excepciones. (§29-L147,148)	instância social	lógica
16	GARCÍA (2005, p.16) comenta : ... (§31-L153)	personagem	pragmática
17	Y explica la estudiosa (2005, p.16) ... (§33-L167) (<i>García</i>)	personagem	pragmática
18	Al final, propone un tipo de actividad con los léxicos (<i>GARCÍA</i> , 2005, p.16) ... (§35-L177)	personagem	pragmática
19	SÁNCHEZ (2012, p.30) comenta que: ... (§37-L190)	personagem	pragmática
20	Con relación a la enseñanza de la gramática, aparentemente la profesora XXXX trabaja poco . (§39-L206,207)	autor	pragmática
21	(...) me pareció que la explicación haya sido estructural, (...) (§40-L209a211)	autor	apreciativa
22	Según SÁNCHEZ (2012, p.40): ... (§41-L212)	personagem	pragmática
23	Alonso (1994, p.87) comenta que un ejemplo, dedicar clases especiales explicando a los alumnos que lo objetivo consiste en trabajar una estructura gramatical. (§43-L225a226)	personagem	pragmática
24	Fue interesante porque las personas solicitaban que hablásemos en Español como también se pusieron curiosas con la cultura mexicana degustando el guacamole y observando los carteles con informaciones sobre el México. (§48-L244a246)	autor	apreciativa
25	Algunas (personas ⁸⁰) me dijeron a mí y a XXXX que harían sus inscripciones para el curso de español en el CELEM en el próximo año lo que me puso muy contenta con esta práctica. (§49-L247a249)	instância social	deôntica
26	BARALO (2000 apud LOPES, 2012, p. s/p) comenta que la expresión oral envuelve además de la articulación sucesiva de los fonemas, los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. (§52-L258a260)	personagem	pragmática
27	En cuanto de acuerdo con la estudiosa GIOVANNINI et al. (1996 apud LOPES, 2012, p. s/p): ... (§53-L261,262)	personagem	pragmática
28	La EE de acuerdo con LOPES : ... (§57-L281)	personagem	pragmática
29	Así, en mi punto de vista , la profesora dirigió las actividades con varias prácticas importantes (...), integrando las destrezas de PO, PE, CO y CE. (§59-L293a295)	autor	apreciativa
30	Pero, pienso que podría practicar más la EO y la EE que son parte del contenido comunicativo (...) en cual el alumno puede expresarse en una segunda lengua como el español. (§60-L296a299)	autor	apreciativa
31	Fue importante la práctica de las dos clases impartidas(...), me di cuenta que no es tan fácil impartir clase, porque tenemos la	autor	lógica

⁸⁰ Inferido pelo contexto textual.

	responsabilidad de enseñar al otro una nueva lengua. (§63-L303a305)		
32	Comprendí que la implantación de la Lengua Española en la ciudad de Londrina así como en todo Brasil aún necesita apoyo , no solamente a su crecimiento de clases como también a los profesores en formación o no. (§68-L318a320)	autor	apreciativa
33	(comprendí) ⁸¹ También que enseñar es una responsabilidad , que necesita ser correcta porque el otro aprenderá de acuerdo con la manera que se la explicó. (§69-L321,322)	autor	lógica
34	Pero, ahora, siento que mejoré , pero la maduración no sucede de un día al otro es necesario la práctica para llegar a ser profesor 324, 325	autor	apreciativa
35	Así, creo que el aprendizaje de los alumnos no es solamente por métodos, y procedimientos estructurales. (§72-L331,332)	autor	apreciativa
TIR3		Vozes	Modalizações
1	Según el programa de las asignaturas de Metodología 6LEM074 y de Estágio 6EST111, los alumnos deben cumplir veinte horas en pasantía en el CELEM, con 16 horas para observación de la práctica docente de la profesora titular y 04 horas para las clases de la pasante. (§1-L1a4)	instância social	deôntica
2	Conforme Santos Gargallo (1999), un método tiene como fin principal desarrollar las habilidades lingüísticas que permitan al individuo lograr un nivel de competencia comunicativa en la lengua que está aprendiendo. Es interesante que el profesor sepa qué es una lengua, cómo se aprende, su uso, qué contenidos aprender y cómo un alumno la aprende. (§4-L13a 17)	1 - personagem 2 - instância social	1 - deôntica 2 - deôntica
3	Saber qué materiales didácticos adoptar en sala, pues este se convierte en una estrategia de aprendizaje en la enseñanza de E/LE: (§5-L18a19)	instância social	deôntica
4	La importancia de planificar una clase adecuadamente describiendo los contenidos de acuerdo con las habilidades que el estudiante debe lograr y no dejar de apuntar los recursos que apoyarán su práctica docente. (§7-L31a33)	instância social	deôntica
5	Buscar un buen desarrollo afectivo social puede ayudar a que el alumno se sienta más seguro y autónomo en la clase para hablar en la lengua extranjera. (§8-L36a37)	instância social	deôntica
6	Hernández (2007) explica que si el crecimiento madurativo del preadolescente está condicionado por la relación socio afectiva con el profesor,(...). (§9-L38a41)	personagem	lógica
7	Apoyándome en las palabras del autor y añadiendo algo más , esto no vale solamente para los adolescentes sino para todas las edades. Es fundamental tener en sala un profesor que se acerque al alumno para conocer sus dificultades en clase, que sea un buen oyente y orientador. (§10-L42a45)	1 - autor 2 - instância social	1 - apreciativa 2 - lógica
8	Otro factor necesario es conocer la realidad de los alumnos, gustos, dificultades y cómo desarrollar las destrezas interpretativas y expresivas en sala de clases a través de un lenguaje de fácil comprensión. (§11-L47a49)	autor	deôntica
9	De acuerdo con los teóricos discutidos en el curso y con las observaciones en el CELEM, se nota que la profesora XXX es una persona muy preocupada con el aprendizaje de sus alumnos. (§12-L50a52)	instância social	pragmática
10	Según BAGHIN-SPINELLI (apud Consolo & Teixeira, 2007, p.167) (§19-L88)	personagem	pragmática
11	Conforme SAVIGNON (apud Consolo & Teixeira, 2007, p. 172) “La competencia comunicativa es un concepto dinámico y		

⁸¹ Inferido pelo contexto textual.

	<i>no estático. Depende de la negociación de sentidos entre dos o más personas que comparten, con cierta competencia, de igual sistema simbólico". (§22-L100a103)</i>	personagem	pragmática
12	<i>Es importante que las clases sean impartidas en la lengua meta, considerando que el CELEM es el espacio del alumno para escuchar y practicar la lengua española. (§23-L104a106)</i>	instância social	deôntica
13	<i>Es fundamental para el aprendizaje de los alumnos que ellos empiecen a pensar y a hablar en español,(...). (§24-L114a116)</i>	instância social	deôntica
14	<i>De acuerdo con las Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006 apud JOVANOVIC, 1986, p.143): ... (§27-L127a128)</i>	instância social	pragmática
15	<i>No se puede considerar que la presencia de la gramática estructural en la clase sea sinónimo de falta de competencia del profesor, quizá haya instrucciones en su curso de formación o del propio CELEM, (...). Tal vez, por la falta de investimento por parte de los órganos públicos en la capacitación o formación continuada de estos profesores que actúan en el área (...). (§29-L135a143)</i>	instância social	deôntica
16	<i>Según las Diretrizes Curriculares: el conocimiento gramatical necesario en lengua extranjera debe llevar al estudiante a ser capaz de producir enunciados simples o complejos que tengan una función discursiva determinada. (§30-L144a146)</i>	instância social	pragmática
17	<i>Aliar la enseñanza de la gramática a lo lúdico puede ser algo muy positivo para el aprendizaje de E/LE. (§32-L155,156)</i>	instância social	deôntica
18	<i>Vargas (2005) comenta que estudiar una LE con actividades lúdicas sigue siendo un trabajo de internalización de estructuras y reglas gramaticales, pero con una apariencia mucho más agradable. (§33-L159a161)</i>	personagem	pragmática
19	<i>En resumen, se concluí que el profesor apoyado en su experiencia en clase, deba enriquecer su práctica docente diariamente, incorporando lo nuevo a lo antiguo, dejando de ser un distribuidor del saber para actuar como mediador o facilitador del aprendizaje. (§35-L173a176)</i>	instância social	deôntica
20	<i>Como alumna del curso de Letras Modalidade licenciatura Língua espanhola e literatura hispánica, me siento más segura en relación a la carrera elegida, la experiencia de las prácticas en el CELEM me proporcionaron una noción del espacio escolar, de cómo preparar las clases de modo que el alumno logre desarrollar las cuatro destrezas. (§36-L178a182)</i>	1 - autor como personagem (no papel discente) 2 - instância social	1 - deôntica 2 - apreciativa

Fonte: da autora

8.2.3 Vozes nos Textos TIRs

Entre os três textos, temos 73 classificações, sendo 16 de voz do autor, 32 de personagem e 23 de instituição social, no entanto, classificamos mais 02 fragmentos como voz do autor como personagem. O número maior de voz de personagem nesse tipo de texto conclusivo do RE, é justificável pelo número de citações, respaldo teórico utilizado.

Dos fragmentos sobre a voz do autor, destacamos um que exemplifica bem o conteúdo dos textos TIRs, fragmento 32, TIR2: *Comprendí que la implantación de la Lengua Española en la ciudad de Londrina así como en todo Brasil aún necesita apoyo, no solamente*

a su crecimiento de clases como también a los profesores en formación o no. (§68-L318a320). O fragmento demonstra que a prática ampliou sua consciência do processo de ensino aprendizagem, mas também, transmite uma crítica à formação profissional, no entanto, não evidencia seu motivo para mencionar a falta de apoio às professores da área, atuantes ou em formação.

Com relação à voz do autor como personagem, vejamos as duas identificações realizadas: fragmento 9, TIR1, (...) *como futura profesora, la pasantía (...) me permitió que yo conociese cómo se compone una clase, sus fases, de la preparación a la ejecución.* (§19-L61a63); o papel assumido aqui é de docente em formação e seu aprendizado com a prática realizada. No segundo fragmento, 20, do TIR2, *Como alumna del curso de Letras Modalidade licenciatura Língua espanhola e literatura hispánica, me siento más segura en relación a la carrera elegida, la experiencia de las prácticas en el CELEM me proporcionaron una noción del espacio escolar, de cómo preparar las clases de modo que el alumno logre desarrollar las cuatro destrezas.* (§36-L178a182). O informante, autor, assume o papel discente do curso determinado para expressar o aprendido por meio da prática. O tema dos dois fragmentos tocam o mesmo ponto (em destaque), o que havia de subjetivo na formação se torna objetivo no estágio. Mesmo sendo esta a meta da prática, o reconhecimento expresso no escrito é sinal de assimilação do pretendido, do proposto e esperado para o estágio.

8.2.4 Modalizações nos textos TIRs

A produção desses textos acontece no final do estágio, os informantes, estagiários, já percorreram um longo caminho, portanto, os textos apresentam citações diretas ou indiretas, mais informações e demonstração de conhecimento de fontes, como apoio ou responsabilidade pelo exteriorizado.

Nesse grupo, a modalização pragmática foi identificada 27 vezes entre o TIR 2 e o 3, porém nenhuma no TIR1, porque as 09 identificações nesse texto foram lógicas, como no excerto 4: *Otro punto positivo en las clases observadas es el uso del lúdico.* (§8-L25)

A segunda modalização mais utilizada foi a deontica, com 16 classificações, um exemplo é o fragmento 2, TIR3: *Conforme Santos Gargallo (1999), un método tiene como fin principal desarrollar las habilidades lingüísticas que permitan al individuo lograr un nivel de competencia comunicativa en la lengua que está aprendiendo. Es interesante que el*

profesor sepa qué es una lengua, cómo se aprende, su uso, qué contenidos aprender y cómo un alumno la aprende. (§4-L13a 17)

8.2.5 Resumo e considerações sobre as vozes e as modalizações identificadas

Apresentamos a seguir os quadros 44 e 45 com a finalidade de sintetizar, de forma quantitativa, o número de vozes e modalizações identificadas nos dois grupos de textos.

Quadro 46 – Vozes identificadas – resumo TEs e TIRs

Textos		TE1	TE2	TE3	TIR1	TIR2	TIR3	Total TE/TIR
Nº Excertos		05	07	06	09	35	20	82
VOZES	Autor	04	07	05	02	12	02	32
	Autor como personagem	01	-	02	01	-	01	05
	Personagem	-	01	-	05	22	05	33
	Instituição Social	01	03	-	01	08	14	27
Total de vozes identificadas		06	11	07	09	42	22	97

Quadro 47 – Modalizações identificadas – resumo TEs e TIRs

Textos		TE1	TE2	TE3	TIR1	TIR2	TIR3	Total TE/TIR
Nº Excertos		05	07	06	09	35	20	82
MODALIZAÇÃO	Lógica	-	01	-	09	04	02	15
	Deôntica	02	02	02	-	03	13	22
	Apreciativa	04	05	05	-	08	02	24
	Pragmática	-	03	-	-	21	06	30
Total de modalizações identificadas		06	11	07	09	36	23	91

Identificamos 97 vozes em 82 fragmentos textuais, TEs e TIRs, sendo que, se somarmos voz de autor e voz de autor como personagem, teremos 37 ocorrências, 38% do total. Há 33 ocorrências de voz de personagem, sendo que 25 se referem a citações diretas. Classificamos 27 vozes referentes à instituição social. No TE, a voz do autor é a que se mostra mais, no TIR, outras vozes são mais presentes que a voz do autor. Os detalhes dos resultados quantitativos nos indicam que o TIR2 é o que favorece o crescente percentual em seu grupo.

No que se refere às modalizações, o grupo TE é responsável por 24 ocorrências, 26% do total e o grupo TIR, por 68, sendo 75% do total. Compreendemos que o TIR2 eleva o

número de seu grupo, uma vez que é responsável por 36 ocorrências ou 52% de seu grupo. Nos **TEs** a modalização que se sobressai é a **apreciativa**, 14 utilizações e nos **TIRs** são 27 usos da **pragmática**. Esses resultados refletem as características dos grupos de textos e seu lugar no RE.

As análises permitiram identificar as vozes, as modalizações e o uso que os informantes fazem desses aspectos na produção escrita. Cremos que uma prática mais consciente e detalhada da produção escrita, contribuiria para que o estagiário, quando da elaboração do texto, tivesse mais domínio da organização e da língua para seu benefício.

8.3 EM RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA RELACIONADAS AO MOMENTO ENUNCIATIVO

8.3.1 Pergunta C: Qual a influência da base pessoal e social do informante na sustentação do discurso do futuro professor de E/LE?

A análise do curso do agir nos planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos evidenciou que, embora o coletivo exerça forte influência no pensar dos informantes, assumem a responsabilidade de cumprir com seu papel de atuar no ensino. Não negam a cultura do baixo *status* social atingido pela profissão e a expectativa econômica não é ambiciosa. Embora pontos negativos tenham transitado nos textos, há marcas expressivas de convicção da formação, promovidas pela prática do ser professor. Alguns excertos comprovam o exposto: (TE1-§9-L17) *Estoy ansiosa para tener mis alumnos ...*; (TE2-§14-L38) *Caminar para algo nuevo sin muchas fantasías ...*; (TE3-§5-L19) *Quiero hacer lo que, me gusta que es enseñar ...*; (TIR1-§19-L64a66) *Sin duda ello ha contribuido para mi madurez ... como futura profesional ...*; (TIR2-§65-L308) *Cuando terminaron las observaciones ... los eché de menos ...*; (TIR3-§36-L179) *... me siento más segura en relación a la carrera elegida ...*

8.3.2 Pergunta D: Que posição assume o autor em relação ao seu texto?

Os resultados nos mostram que, no grupo de textos TE, a voz do autor prevalece. O informante, autor do texto, assume a responsabilidade pelo que enuncia, demonstra, sem restrições, suas crenças e valores. Até nos atrevemos a afirmar que, de forma mais inocente, não em termos de mundo ou linguístico, mas de suas concepções e valores pessoais, seus ideais em relação ao contexto e ao tema que deve tratar. Já afirmamos, em outro momento, que chega a ser poético em alguns trechos.

Quanto ao grupo TIR, constatamos que os informantes se apoiam nas vozes de personagens e instâncias sociais para produzir o texto. Não entendemos como um distanciamento ou não comprometimento com o dito, mas sim, a pretensa demonstração que já sustenta sua ideia com a teoria disponível, sobretudo o TIR2, mesmo que de forma ainda incipiente e sem rigor de normas.

Não pretendemos detalhar as questões, porque já o fizemos ao comentar cada critério analisado, no entanto, pretendemos olhar para o caminho percorrido e refletir sobre o realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nasceu do desejo de analisar o RE, além de seus critérios originais, na disciplina de estágio, à qual nos dedicamos como docente. Sabemos que não se trata somente de um relatório descritivo dos aspectos observados e pertinentes considerações, pois o *corpus* apresenta, também, caráter biográfico, já que o estagiário-autor-informante deixa um pouco de si ao exteriorizar seus receios, crenças, sonhos e experiência pessoal. Para os informantes, o RE é a concretização do proposto e exigido para a consecução de um objetivo específico: aprovação e promoção para o último ano da graduação. Para nós, como pesquisadores, é a oportunidade de (re)conhecer a visão discente plasmada no texto escrito. Assim, o texto materializado no *corpus* revela o subjetivo na trama do tecido textual, que fomos esmiuçando, desconstruindo, separando pouco a pouco, para construir outro texto, o da pesquisa.

Por meio da articulação teórica, buscamos demonstrar o que envolve a elaboração do RE e, para a análise, dispusemos os critérios em dois momentos: organizacional e enunciativo. Os dados demonstraram além do que esperávamos, pois a riqueza de informações possibilita, ainda, pesquisas de outras questões. Após a análise, obtivemos os elementos para responder às perguntas A e B, do primeiro momento, e C e D, do segundo.

Na análise do organizacional, verificamos intenção positiva na construção de um texto bem elaborado, ainda que o ato de escrever todo o RE em espanhol possa ter sido intimidante. É fato que, se o aluno não tem segurança de seu conhecimento linguístico e não realiza, atentamente, as etapas inerentes à construção textual, sem se ater à identificação de seu leitor, certamente, lacunas na interpretação serão evidenciadas. O que afirmamos corrobora os comentários relacionados aos critérios utilizados e às respectivas considerações apresentadas.

Ao identificar as formas remissivas e a classificação anafórica, constatamos pouco uso de elementos disponíveis, na língua espanhola, para uma expressão escrita clara e condizente com um alunado dessa etapa do curso, o terceiro ano. O tipo mais utilizado de anáfora foi o de repetição, demonstrando pouca articulação linguística, como, por exemplo, observamos que o uso dos *pronombres neutros* (*lo, esto, eso, aquello*) não se fez presente em todos os textos, apesar de ser um ponto gramatical relevante da língua espanhola e um recurso muito empregado no processo de produção textual em qualquer gênero.

Quanto à coerência, consideramos os tipos apresentados na parte teórica e identificados em cada um dos textos analisados. Concluímos que há evidências para sugerir

uma prática textual mais detalhada antes que os estagiários passem a redigir seus REs; a identificação de suas dificuldades é fundamental para que se preparem e possam elaborar uma atividade dessa extensão e relevância, tanto na disciplina como no curso.

No segundo momento, a análise foi direcionada à identificação do que move o aluno para a consecução de seus objetivos, os quais, por vezes, tornam-se ideológicos, como a intenção de contribuição social com o ensino e não de realização pessoal e/ou profissional. Os dados obtidos refletem a visão que queríamos ter desse documento/atividade acadêmica. Os resultados geram, também, o seguinte questionamento: *Se a elaboração do RE, em suas diversas fases, fosse acompanhada pelas disciplinas de língua e gramática, ou seja, com um trabalho integrado com o estágio, não seria o resultado uma prática diferenciada e útil às três disciplinas e ao próprio curso?*

A nosso ver, transitar pelos textos por meio da análise e identificar o proposto nos critérios, permitiu-nos acompanhar o autor em sua escritura, desvendando caminhos na escolha lexical e, depois, tomar distância e analisar o comportamento de cada um dos elementos. Somos conscientes de que a quantidade de informações e considerações que os textos nos forneceram é vasta. A fluência das informações e da progressão textual marca quantitativamente e qualitativamente o conhecimento e o domínio discente da E/LE, portanto, a CD.

Ao analisar o individual e o coletivo, nos dois grupos de textos, TEs e TIRs, pudemos identificar o impacto causado pela prática em seus autores e afirmar que o estágio é o período essencial na trajetória acadêmica de seus participantes. Retomando a posição de Baltar (2004, p. 224), o aluno precisará “mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente” e, por conseguinte, atingir um bom nível de CD, na terceira série. Sugerimos alguns aspectos para reflexão dos envolvidos no processo, para que essa atividade seja (re)conhecida não somente pela disciplina de estágio e seu supervisor. Portanto, devemos considerar:

- a) definição de *língua* e *texto* que constitui o processo de ensino e aprendizagem de E/LE;
- b) conhecimento do *gênero relatório de estágio* e o que essa atividade significa, não somente no ano de sua elaboração;
- c) oferta de uma disciplina de escrita acadêmica em espanhol;
- d) integração entre disciplinas do curso para a elaboração do RE;
- e) revisão dos critérios de elaboração do RE e acréscimo de identificação do curso do agir pelo próprio aluno-autor.

O aluno é responsável por sua aprendizagem, no intuito de atingir a CD, competência significativa para o futuro professor de E/LE. O alunado necessita saber mais detalhadamente o que é um texto e como se concretizam os processos de compreensão e produção textual. Reconhecer que o RE é mais que uma atividade avaliativa torna-se a possibilidade de aquilatar a aprendizagem, pois, na elaboração de cada um dos textos, o autor identifica, avalia e seleciona os conhecimentos adquiridos.

Esta pesquisa abre espaço para os que queiram se debruçar sobre esse gênero textual e trazer à luz outras contribuições, para que o estágio seja mais envolvido com e pelo curso, uma vez que todos os docentes e disciplinas têm o objetivo de formar o professor de espanhol. Já não podemos conduzir nosso trabalho de forma isolada nas diversas disciplinas, precisamos desenvolver propostas integradoras e colocá-las em prática. De nossa parte, como docente, o RE e o próprio estágio ganham outro olhar, em busca de reflexão e ação, entre a instituição de ensino, o campo de estágio e a universidade, entre professores e estagiários.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual, introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÓN SILVA, M. A. Austin y Searle: la relación entre verbos y actos ilocucionarios. **Literatura y Lingüística**, Santiago, n. 19, p. 235-250, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, M. M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 10, n.1, p. 4-22, jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16431/11711>>. Acesso em: 15 jan. 2015.
- ALTURO, N. Coherencia discursiva: dimensiones contextual, conceptual y gramatical. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, Madrid, v. 41, p. 3-30, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/41851>>. Acesso em: 9 out. 2013.
- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BALTAR, M. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewArticle/308>. Acesso em: 10.mar. 2014.
- _____. A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 175-186, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-1813200600200002>. Acesso: 10.maio.2016.
- BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. **Carabela**, Madrid, n. 47, p. 5-36, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982001000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 15.nov. 2014.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras (com) textuais. In: SIGNORINI, I. (Org.). **(Re) discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BERNÁRDEZ SANCHÍS, E. Aportaciones de la lingüística textual. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 2004. p. 199-218.

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Barcelona, v. 11, n. 2, p. 679-704, Jul./Sep. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829636005>>. Acesso em: 10.maio.2016.

_____. Análise crítica de gêneros jornalísticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 10, 2012, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SBJor, 2012. Disponível em: <chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbdmfmadm/http://soac.unb.br/index.php/ENPJor/XENPJOR/paper/viewFile/1776/292>>. Acesso em: 10.maio.2016.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000100007>. Acesso em: 5.abr. 2015.

BOTELHO, J. L.; LEURQUIN, E. V. F. Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. In: LEURQUIN, E. V. F.; BEZERRA, J. R. M.; SOARES, M. E. (Org.). **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 17-30.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: out. 2013.

_____. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 8.jun.2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias: ensino fundamental: língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias: ensino médio: língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-63.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-81.

CAVALCANTE, M. M. Dêiticos discursivos: um caso especial de referenciação indireta? In: SEMINÁRIO DO GEL, 50, 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2002.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CENTRO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS – CELEM. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>>. Acesso em: 4.set. 2013.

CHAGURI, J. P. As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no Estado do Paraná. **Acta Scientiarum**: Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 225-236, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/11219/6419>>. Acesso em: 9.maio.2014.

_____. A história do ensino do espanhol na década de 1980-1990 no Estado do Paraná. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.119, abr.2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11766>>. Acesso em: 8.nov.2013.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto leitura & escrita**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002, p.39-90.

CHIAVEGATTO, V. C. Introdução à linguística cognitiva. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.pgletas.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a03.pdf>>. Acesso em: 9.out. 2013.

CIULLA, A. Categorização e referência: uma abordagem discursiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 56, n. 2, p. 247-258, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/4287>>. Acesso em: 4.abr.2015.

COSERIU, E. **Introducción a la lingüística**. Madrid: Gredos, 1986.

CRISTOVÃO, V. L. L. Instrumentos mediadores no estágio supervisionado para escrever a prática pedagógica e inscrever a parceria universidade-escola. In: s. FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. **Identitárias de professores de língua**. Campinas. São Paulo. Pontes, 2016. p. 33-58

CRUZ, C. H. C. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DECÂNDIO, Fabrício; DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012. v. 1.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

DURÃO, A. B. A. B. **La intelengua**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

_____; ANDRADE, O. G. História da criação da habilitação em letras hispano-portuguesas na Universidade Estadual de Londrina. **Notícia Digital**, Londrina, 28 mar. 2001.

ESCANDELL-VIDAL, V. **Aportaciones de la Pragmática**. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2004. p. 179-198.

ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, 2002. Disponível em: <<https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>>. Acesso em: 1º.fev.2015.

FABRÍCIO, B. F. Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, p. 217-224, 1999.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2001. (Série princípios).

_____. Linguística textual: memória e representação. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.14, n.2, p.225-33, 2012. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/download/59911/63020>>. Acesso em: 8.out. 2013.

_____; KOCH, L. V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo: Cortez. 1983. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/18206/11640>>. Acesso: 20.mar.2015.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. **Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera**. Madrid, dez. 1990. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0265.pdf>. Acesso em: 15.jan.2015.

FERREIRA, C. C. **O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros**. 2007. 561 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

GALEMBECK, P. T. A trajetória da linguística textual: da sequência de frases ao texto no contexto. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Org.). **O texto como objeto de ensino**: de descrição linguística e de análise textual e discursiva. Maringá, Eduem, 2009.

GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco, 2002. (Cuadernos de Didáctica del Español/LE).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLENDAY, C. A lingüística de Chomsky em contraposição ao estruturalismo e ao behaviorismo. **Revista Científica Internacional**, Campos dos Goytacazes, ano 2, n. 8, jul./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/view/61>>. Acesso em: 9.out.2013.

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. 8.ed. Madrid: Ediciones SM, 2002.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S.; COSTA. (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. cap. 2.

GUIMARÃES, E. Linguagens do texto e do discurso. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, ano 1, v. 2, p. 67-71, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/viewFile/3112/2611>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. La subcompetencia pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 533-549.

HYMES, D. H. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa. 1995. p. 27-46.

INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA E COMPUTACIONAL. **Portal da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&query=an%C3%A1fora>>. Acesso em: 9.fev. 2014.

JAEGER, D. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 97, jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os pensadores; v. 2).

KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da lingüística textual no Brasil. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300007>. Acesso em: 9.out. 2013.

_____. Léxico e progressão referencial. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. (Org.). **Estudos em+ homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 263-276. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf>. Acesso: 08 ago. 2016

_____. Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso. **Investigações**, Recife, v. 21, n. 2, p. 99-114, 2008.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, [S. l.], n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2013.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, Campinas, p. 199-210, 2009. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/ojs-234/index.php/sinteses/article/download/1227/911>>. Acesso em: 9.jul. 2014.

LOMAS, C.; TUSÓN VALLS, A.; OSORO, A. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. **Signos Teoría y Practica de la Educación**, ano 3, n. 7, p. 27-53, 1992. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=590>. Acesso em: 8.out. 2013.

LOPES, M. A. P. T. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 221-271.

MACEDO, L. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. 1999. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>>. Acesso em: 5.abr. 2015.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Caleidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n.1, p.17-28, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6478/3614>>. Acesso 10 fev. 2015.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em(Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, out. 2010.

MACIEL, D. T. E. A língua espanhola no currículo das escolas públicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2714b.pdf>. Acesso em: 9.fev. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola, 1983.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. **Revista Letras**, Curitiba, n. 56, p. 217-258, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/letras/article/view/18415>>. Acesso em: 9.fev. 2014.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 2 **Revista DLCV: Língua, Linguística & Literatura**1, João Pessoa, v.1, n. 1, p. 27-40, 2003.

_____. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7-33, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/viewfile/1257/911>>. Acesso em: 8.fev.2014.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1539>>. Acesso em: 9.jul.2014.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, I. G. **Anáfora associativa**: propostas de abordagem em contexto escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.8, n.1, p.95-119, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n1/a07v8n1>>. Acesso em: 20.mar.2015.

MORAES, R. M. C. M. Anáfora: da abordagem clássica à abordagem discursiva. **Soletras Revista**, São Gonçalo, v. 11, n. 21, p. 39-49, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5293>>. Acesso em: 20.mar.2015.

MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008. p.39-66.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NAUTA, J. P. Lengua hablada y producción oral. In: JORNADA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA, 2., 1987, Madrid. **Actas ...** Madrid: Ministerio de Cultura, 1987. p. 81-86.

NEIS, I. A. Por uma Gramática Textual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, p. 35-52, 1981.

_____. A competência de leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 43-57, 1982. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/18015/11569>>. Acesso em: 3.abr.2015.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf>. Acesso em: 11.mar.2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED. 2008a. Disponível em: <http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 10.jan. 2014.

_____. **Instrução nº 019, de 31 de outubro de 2008b**. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/instrucao192008.PDF>>. Acesso em: 10.jan.2014.

_____. **Resolução nº 3.904, de 27 de agosto de 2008c**. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/Varios/resolucao3904.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2014.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 06, de 15 de dezembro de 2009a**. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/deliberacao0609.pdf>>. Acesso em: 9.set.2013.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 331, de 13 de agosto de 2009b**. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/parecer33109.pdf>>. Acesso em: 9.set.2013.

_____. **Instrução nº 4, de 25 de janeiro de 2010a**. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/instrucao42010.pdf>>. Acesso em: 9.set.2013.

_____. **Instrução nº021, de 8 de novembro de 2010b**. Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/instrucao212010.pdf>>. Acesso em: 9.set.2013.

_____. **Resolução nº 5590, de 20 de dezembro de 2010c**. Regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/Resolucao_5590_2010.pdf>. Acesso em: 9 set. 2013.

PARAQUETT, M. Por que formar professores de espanhol no Brasil? **Hispanista**, [S. l.], v. 9, n. 35, 2008. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

PERRENAUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 1, p. 15-9, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html> Acesso em: 5.mar.2014.

PERRENAUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABASA FERNANDEZ, Y. **Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de letras/espanhol?** 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11246>>. Acesso em: 03.jan e 19.fev.2015.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

RAVERA CARREÑO, M. La expresión oral: teoría, tendencias y actividades. In: BELLO, P. E. et al. **Didácticas de las segundas lenguas**. Madrid: Santillana, 1990. p. 13-42.

RIBAS, M. H. A questão das competências. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 3, n. 3, p. 123-129, nov. 2000. Disponível em: <<http://eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1720/1308>>. Acesso em: 10.mar.2014.

RODRIGUES, F. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C.; COSTA, E. **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p.13-24. (Coleção Explorando o Ensino, n. 16).

ROPÉ, F. Dos saberes às competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997.

SÁNCHEZ, D. La expresión escrita en la clase de ELE. In: JORNADAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ELE, 2., 2009, Pekín. **Suplementos...** Pekín, 2009. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2014.

SANTOS, G. J. F. **Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2001.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco/Libros, 1999. (Cuadernos de Didáctica del Español/LE).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. P.; TOGNATO, M. I. R. Vera Lúcia Lopes Cristovão: o interacionismo sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 11-21, ago./dez. 2010.

SILVA, P. M. A lei 11.161/2005 e a implantação do E/LE no ensino médio das escolas estaduais de londrina. In: SEMINÁRIO CELLIP, 20., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **Soletras**, São Gonçalo, ano 4, n. 8, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498/329>>. Acesso em: 5.mar. 2014.

SILVA, W. R. Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.28, n.2, p.281-305, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-44502012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 1º.fev.2015.

SOUZA, R. F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 9 out. 2013.

TRAVAGLIA, L. C. Competência comunicativa. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte, [201-]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Colegiado de letras estrangeiras modernas**. Disponível em: <http://www.uel.br/col/lem/>>. Acesso em: 4.fev.2014a.

_____. **Projetos pedagógicos dos cursos de graduação**. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>>. Acesso em: 20.jan.2014b.

VAN DIJK, T. A. Texto y contexto. **Texto y contexto**. Madrid: Cátedra. 1980.

VEZ JEREMÍAS, J. M. Aportaciones de la lingüística. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, Isabel (Dir.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004. p. 127-145.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Revista E-escrita**, v. 1. n. 2, maio/ago 2010. Disponível em:<<http://ensinoatual.com/blog/?p=905>> Acesso em: 9.out.2013.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Livraria Almedina, 2001.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ZAMPONI, G. **Processos de referência**: anáforas associativas e nominalizações. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

ZORZO-VELOSO, V. F. Representações do professor: um olhar para práticas sócio-discursivas na universidade. In: FERREIRA, C. C. et al. **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras: conjugação entre saberes e fazeres**. Londrina: UEL, 2012. p. 185-200.

_____. Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas. In: ZORZO-VELOSO, V. F.; FERREIRA, C. C.; FELIPE ORTIGOZA, A. **El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos**. Londrina: UEL, 2013. p. 27-39.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Pesquisa *Stricto Sensu*: Banco de Teses da CAPES

Buscas: I e II Palavras: Relatório de Estágio / Relatórios de Estágio Supervisionado Área: Letras Nº de Registros: 06 (seis)			
AUTOR(A) / DATA	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
1- ALVES, Maria Leidiana 01/10/2011 254 f.	O <i>ethos</i> de estudantes de Letras em relatório de estágio de diferentes IES brasileiras Palavras-chave: Argumentação, Discurso Acadêmico, <i>Ethos</i>	Mestrado Acadêmico em Letras	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
2- CRUZ, Alline Lais Schoen Diniz 01/12/2012 185 f.	Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado Palavras-chave: Interdisciplinaridade, letramento, formação de professores	Mestrado Acadêmico em Letras: ensino de língua e literatura	Fundação Universidade Federal do Tocantins
3- GRANJA, Miriam Martinez 01/12/2012 158 f.	Percursos de professores de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério - entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Ensino, Letramento do Professor	Mestrado Acadêmico em Letras: ensino de língua e literatura	Fundação Universidade Federal do Tocantins
4- LIMA, Geovana Dias 01/03/2012 138 f.	Sentidos para o ensinar, sentidos para o aprender: análise do discurso de professores em formação inicial Palavras-chave: Formação de Professor, Discurso, Semiótica	Mestrado Acadêmico em Letras: ensino de língua e literatura	Fundação Universidade Federal do Tocantins
5- MELO, Livia Chaves de 01/10/2011 148 f.	Representações de alunos-mestre em relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira, Formação do professor	Mestrado Acadêmico em Letras: ensino de língua e literatura	Fundação Universidade Federal do Tocantins
6- SANTOS, Elcia Tavares dos 01/12/2011 188 f.	Práticas de escrita escolar propostas na formação inicial de professores de diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado e diretrizes curriculares oficiais Palavras-chave: Escrita, Gêneros Textuais, Letramento, Formação de Professor	Mestrado Acadêmico em Letras: ensino de língua e literatura	Fundacao Universidade Federal do Tocantins
Busca: III Palavras: Estágio de Espanhol Área: sem refinar Nº de Registros: 04 (quatro)			
AUTOR(A) / DATA	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
1- FERNADEZ, Yamilka Rabasa 01/04/2012 218 f.	Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de professores de letras/espanhol? Palavras-chave: Formação de Professores, Competência Comunicativa	Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada	Universidade de Brasília
2- KAMI, Camila Maria da Costa 01/08/2011 239 f.	A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via TELETANDEM Palavras-chave: Motivação, Autonomia, Reciprocidade, TELETANDEM	Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/SJR. Preto
3- LUZ, Emeli Borges Pereira 01/09/2012 273 f.	Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de TELETANDEM à luz da teoria da atividade Palavras-chave: Parcerias TELETANDEM, Teoria da Atividade	Doutorado em Estudos Linguísticos	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/SJR. Preto

4- MARTINS, Cleide Coelho 01/07/2012 195 f.	O ensino de conteúdos culturais nos livros didáticos de espanhol escolhidos pelo PNLD 2011 Palavras-chave: Formação Inicial, Autonomia, Identidade Profissional	Mestrado Acadêmico em Letras e Linguística	Universidade Federal de Goiás
Busca: IV Palavras: Gênero Relatório de Estágio Área: sem refinar Nº de Registros: 01 (um)			
AUTOR(A) / DATA	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
1- RODRIGUES, Rosangela Rocio Jarros 01/04/2011 204 f.	A identidade discursiva do graduando em psicologia do trabalho: a inexorável presença do outro Palavras-chave: Análise de Discurso, Identidade Discursiva, Heterogeneidade	Doutorado em Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Londrina
Busca: V Palavras: Competência discursiva em língua espanhola Área: sem refinar Nº de Registros: Nenhum			
Busca: VI Palavras: Competência discursiva em língua estrangeira Área: sem refinar Nº de Registros: 05 (cinco)			
AUTOR(A) / DATA	TÍTULO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
1- ALMEIDA, Virgílio Pereira de 01/12/2011 263 f.	Conhecendo as regras do jogo: a competência comunicativa e os manuais didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira Palavras-chave: Competência Comunicativa, Abordagem Comunicativa	Doutorado em Linguística	Universidade de Brasília
2- FERNADEZ, Yamilka Rabasa 01/04/2012 218 f	Os conectores no desenvolvimento da competência textual/discursiva de professores em formação: o que revela a prática do curso de professores de letras/espanhol? Palavras-chave: Formação de Professores, competência Comunicativa	Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada	Universidade de Brasília
3- MARQUES, Maria Valeria Siqueira 01/06/2011 149 f.	Leitura em aulas de inglês com o gênero reportagem Palavras-chave: Reportagem, Leitura, Língua Inglesa, Engajamento Discursivo	Mestrado Acadêmico em Linguagem e Ensino	Universidade Federal de Campina Grande
4- PRADO, Jocilene Santana 01/09/2012 150 f.	O perfil comunicativo em francês língua estrangeira: entre o esperado e o concreto Palavras-chave: Perfil Comunicativo, FLE, Licenciados, Projeto Pedagógico	Mestrado Acadêmico em Letras	Fundação Universidade Federal de Sergipe
5- RAMALHO, Mainly Reinhardt Vieira dos Santos 01/10/2011 181 f.	<i>Teaching chunks of language</i> : um trabalho com o seriado <i>gilmore girls</i> em aulas de inglês como língua estrangeira Palavras-chave: Communicative language teaching (CLT), Realia, Cultura	Mestrado Acadêmico em Letras	Universidade Presbiteriana Mackenzie

APÊNDICE B
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Londrina, de de 2012.

Prezado(a) aluno(a)

Solicito sua colaboração, no sentido de permitir a utilização, para fins de pesquisa acadêmica, de seu Relatório de Estágio, do 3º ano do Curso de Letras, modalidade licenciatura, habilitação língua espanhola e literatura hispânica, da Universidade Estadual de Londrina.

Este documento visa a formalizar sua aceitação para utilização dos textos escritos, constantes do referido relatório. O material solicitado comporá o *corpus* de minha pesquisa de doutorado, cursado na mesma universidade, no Programa de Estudos da Linguagem, com a orientação do Professor Dr. Paulo de Tarso Galembeck.

Enfatizo que a referência a nomes dos participantes da pesquisa será realizada por meio de códigos em todo e qualquer conjunto de dados a ser utilizado na análise, ficando assim garantida e preservada a identidade do informante.

Minha pesquisa objetiva analisar como é tecido o texto das expectativas e de interpretação dos resultados, redigido e apresentado pelos alunos de 3º ano da disciplina de Estágio Supervisionado de Espanhol como Língua Estrangeira. A análise se deterá na observação dos elementos utilizados para exteriorizar a opinião e permitir o entendimento pelo leitor. Pretendo identificar e analisar os mecanismos de coesão e coerência textual da língua espanhola, presentes nos textos. Esses mecanismos permitem que o aluno ao conhecê-los e apropriar-se deles, possa, de forma prática, aprimorar e aprofundar-se no conhecimento pragmático da língua alvo, como usuário e futuro professor de E/LE.

Havendo sua concordância, fica esclarecido que os dados passam a ser, também, de propriedade da pesquisadora que se compromete a cumprir o que está aqui esclarecido.

Solicito a assinatura deste documento, no campo indicado abaixo, em suas três vias.

Atenciosamente,

 Silvana Salino Ramos

Eu, _____, estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido e concordo com a utilização de meu Relatório de Estágio de 3º Ano, 2012, na pesquisa, conforme proposta explicitada neste documento.

_____, _____ de _____ de _____

APÊNDICE C

Formas Remissivas Presas

TE1

Formas remissivas <u>presas</u> (Gramatical)	
Ocorrências: 23	
Forma	Classificação / Linhas / Referentes
el	<i>Determinativo: Artículo, masculino, singular</i> L3 <i>el examen</i> / L4 <i>el curso</i> / L5 <i>el curso</i> / L7 <i>del tiempo</i> / L8 <i>el desarrollo, del curso</i> / L14 <i>del gobierno</i> / L15 <i>el tercer año</i> Ocorrências: 08
la	<i>Determinativo: Artículo, femenino, singular</i> L1 <i>la idea</i> / L5 <i>la intención</i> / L6 <i>la lengua</i> / L11 <i>la certeza</i> / L14 <i>la sociedad</i> / L17 <i>la pasantía</i> Ocorrências: 06
las	<i>Determinativo: Artículo, femenino, plural</i> L8 <i>las professoras</i> Ocorrências: 01
mi	<i>Determinativo: Posesivo, 1ª persona singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L4 <i>mi profesora</i> / L7 <i>mi vocación</i> / L10 <i>mi caminata</i> / L11 <i>mi familia</i> / L15 <i>mi punto de vista</i> / L17 <i>mi carrera</i> Ocorrências: 06
mis	<i>Determinativo: Posesivo, 1ª persona plural, forma apocopada, función actualizadora</i> L18 <i>mis alumnos</i> Ocorrências: 01
nuestra	<i>Determinativo: Posesivo, femenino, 1ª persona plural, femenino, función actualizadora</i> L16 <i>nuestra vocación</i> Ocorrências: 01
un (uno)	<i>Determinativo: Indefinido, masculino singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L16 <i>un teste</i> Ocorrências: 01
una	<i>Determinativo: Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L11 <i>una carrera</i> / L17 <i>una idea</i> Ocorrências: 02
otra	<i>Determinativo: Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L6 <i>otra área</i> / L19 <i>otra profesión</i> Ocorrências: 02
esta	<i>Determinativo: Demonstrativo, femenino, singular, función actualizadora</i> L8 <i>esta carrera</i> Ocorrências: 01

TE2

Formas remissivas <u>presas</u> (Gramatical)	
Ocorrências: 103 (13,9 % do texto)	
Forma	Classificação / Linhas / Referentes
el	<i>Determinativo: Artículo, masculino, singular</i> L1 <i>el amor</i> / L2 <i>el arte, el mundo</i> / L8 <i>el segundo grado</i> / L14 <i>el tiempo</i> / L15 <i>el área</i> / L18 <i>el último año, del curso</i> / L29 <i>el Periodismo</i> / L33 <i>el mejor camino</i> / L48 <i>el Español</i> / L35 <i>(del) curso</i> / L54 <i>del mundo</i> Ocorrências: 13
la	<i>Determinativo: Artículo, femenino, singular</i> L1 <i>La piedad, la sabiduría, la salud, la familia, la fuerza</i> / L7 <i>la escuela</i> / L9 <i>la propia vida</i> / L11 <i>la pedagogía</i> / L15 <i>la comprensión</i> / L16 <i>la visión</i> / L18 <i>la situación</i> / L19 <i>la profesión</i> / L31 <i>la época</i> / L34 <i>la oportunidad, la carrera</i> / L39 <i>la sociedad</i> / L43 <i>la familia</i> / L48 <i>la UEL, la atención, la primera lengua</i> / L42 <i>la mitad</i> / L43 <i>la única soltera</i> / L49 <i>la oportunidad</i> / L51 <i>la oportunidad</i> / L55 <i>la vida</i> / L54 <i>la idea</i> / L57 <i>la vida</i> . Ocorrências: 27
los	<i>Determinativo: Artículo, masculino, plural</i> L6 <i>los métodos</i> / L7 <i>los temas, los primeros años</i> / L16 <i>los directores, los periódicos</i> / L20 <i>los cuales</i> / L25 <i>los otros</i> / L33 <i>los estudios</i> / L52 <i>los otros</i> / L53 <i>los otros</i> / L56 <i>los alumnos</i> . Ocorrências: 11
las	<i>Determinativo: Artículo, femenino, plural</i> L8 <i>las cosas</i> / L5 <i>las personas</i> / L24 <i>las cosas</i> / L55 <i>las cosas</i> / L57 <i>las personas</i> / L59 <i>las personas</i> Ocorrências: 06
	<i>Determinativo: Posesivo, 1ª persona singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L3 <i>mi Señor</i> / L4 <i>MI HISTORIA</i> / L8 <i>mi objetivo</i> / L10 <i>mi línea</i> / L11 <i>mi padre</i> / L13 <i>mi sueño</i> / L22 <i>mi</i>

mi	<i>familia / L30 mi vida / L39 mi propia consciencia / L37 mi objetivo / L43 mi casa / L49 mi primer diccionario.</i> Ocorrências: 12
mis	<i>Determinativo: Posesivo, 1ª persona plural, forma apocopada, función actualizadora</i> L17 <i>mis propios trabajos / L30 mis hermanos</i> Ocorrências: 02
nuestro	<i>Determinativo: Posesivo, primera persona plural, función actualizadora</i> L3 <i>nuestro Dios</i> Ocorrências: 01
un (uno)	<i>Determinativo Indefinido masculino singular - forma apocopada</i> L15 <i>un periódico / L22 un buen sueldo / L24 un día / L28 un banco / L40 un poco más / L47 un camino / L51 un desafío / L52 un hablante.</i> Ocorrências: 08
una	<i>Determinativo: Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L21 <i>una profesora / L32 una manera / L33 una vida / L35 una segunda carrera / L37 una licenciatura / L44 una nueva oportunidad / L45 una amiga / L50 una segunda lengua / L51 una profesión / L52 / una segunda lengua / L56 una manera.</i> Ocorrências: 11
algunas	<i>Determinativo: Indefinido, femenino, plural, función actualizadora</i> L29 <i>algunas personas / L41 algunas personas</i> Ocorrências: 02
ninguna	<i>Determinativo: Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L33 <i>ninguna experiencia</i> Ocorrências: 01
otro	<i>Determinativo: Indefinido, masculino, singular, función actualizadora</i> L38 <i>otro curso / L43 otro lugar</i> Ocorrências: 02
otras	<i>Determinativo: Indefinido, femenino, plural, función actualizadora</i> L54 <i>otras costumbres, otras personas</i> Ocorrências: 02
muchos	<i>Determinativo: Indefinido cuantificador, masculino, plural, función actualizadora</i> L45 <i>muchos concursos.</i> Ocorrências: 01
este	<i>Determinativo: Demostrativo, masculino, singular, función actualizadora</i> L22 <i>este curso / L58 este objetivo, este último(objetivo)</i> Ocorrências: 03
esta	<i>Determinativo: Demonstrativo, femenino, singular, función actualizadora</i> L18 <i>de esta manera</i> Ocorrências: 01

TE3

Formas remissivas presas (Gramatical)		
Ocorrências: 26 (9,23% do texto)		
Forma	Classificação	Linhas / referentes
el	<i>Determinativo Artículo definido, masculino, singular</i>	L4 <i>el conocimiento / L2 del curso.</i> Ocorrências: 02
la	<i>Determinativo Artículo definido, femenino, singular</i>	L1 <i>la mejor universidad / L14 la obra / L16 la única persona / la única persona / L18 la remuneración / L20 la educación.</i> Ocorrências: 06
los	<i>Determinativo Artículo definido, masculino, plural</i>	L5 <i>los alumnos / L19 los estudios.</i> Ocorrências: 02
las	<i>Determinativo Artículo definido, femenino, plural</i>	L17 <i>las realizaciones.</i> Ocorrências: 01
mi	<i>Determinativo Posesivo 1ª Persona singular forma apocopada, función actualizadora</i>	L1 <i>mi ciudad / L10 mi futuro / L14 mi vida, mi valor / L16 mi felicidad / L19 mi sueño.</i> Ocorrências: 06
mis	<i>Determinativo Posesivo 1ª Persona singular forma apocopada, función actualizadora</i>	L17 <i>mis sueños.</i> Ocorrências: 01
este	<i>Determinativo Demostrativo, masculino, singular, función actualizadora</i>	L9 <i>este texto.</i> Ocorrências: 01
nuestra	<i>Determinativo Posesivo, femenino, 1ª persona plural, femenino, función actualizadora</i>	L11 <i>nuestra identidad.</i> Ocorrências: 01

nuestros	<i>Determinativo Posesivo, masculino, 1ª persona plural, función actualizadora</i> L12 <i>nuestros</i> sueños. Ocorrências: 01
un (uno)	<i>Determinativo Indefinido, masculino, singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L5 <i>un</i> gusto / L6 <i>un</i> concurso / L7 <i>un</i> colegio / L8 <i>un</i> doctorado. Ocorrências: 04
una	<i>Determinativo Indefinido femenino, singular, función actualizadora</i> L2 <i>una</i> lengua. Ocorrências: 01

TIR1

Formas remissivas presas (Gramatical)		
Ocorrências: 72 (10.49% do texto)		
Forma	Classificação	Linhas / referentes
el	<i>Determinativo Artículo, masculino, singular</i>	L1 el CELEM / L2 del colegio / L4 el salón / L5 el principal, el enfoque / L14 el interés / L25 el uso, del lúdico / L69 del gobierno Ocorrências: 09
la	<i>Determinativo Artículo, femenino, singular</i>	L2 la teoría / L3 la carrera, la metodología / L5 la competencia / L6 la profesora / L14 la clase / L15 la profesora / L36 la enseñanza, la gramática, la utilización / L37 la pizarra, la gramática / L39 la enseñanza, la gramática / L47 la primera (clase) / L48 la segunda (clase) / L50 la ejecución, la clase / L62 la pasantía / L64 la preparación, la ejecución / L65 la educación / L69 la lengua, la realidad / L70 la visión, la sociedad / L71 la escuela. Ocorrências: 27
los	<i>Determinativo Artículo, masculino, plural</i>	L14 los alumnos / L15 los alumnos / L26 los propios alumnos / L69 los profesionales / L71 los profesores Ocorrências: 05
las	<i>Determinativo Artículo, femenino, plural</i>	L1 las observaciones, las clases / L5 las clases / L14 las clases / L15 las actividades / L25 las clases / L27 las clases, las temáticas / L28 las autoras / L47 las observaciones / L51 las cuatro destrezas / L67 las observaciones / L68 las propuestas Ocorrências: 13
mi	<i>Determinativo Posesivo 1ª Persona singular, forma apocopada, función actualizadora</i>	L65 <i>mi</i> madurez Ocorrências: 01
sus	<i>Determinativo Posesivo, 3ª Persona, forma apocopada, función actualizadora</i>	L6 <i>sus</i> alumnos / L74 <i>sus</i> fases Ocorrências: 02
un (uno)	<i>Determinativo Indefinido, masculino singular, forma apocopada, función actualizadora</i>	L26 un juego / L36 un método, L62 un proceso / L67 un contexto. Ocorrências: 04
una	<i>Determinativo Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i>	L15 una mayor interacción, L26 una canción / L37 una tabla / L48 una hora / L50 una preparación / L64 una clase / L70 una idea Ocorrências: 07
otro	<i>Determinativo Indefinido, masculino, singular, función actualizadora</i>	<i>otro punto positivo</i> (L25) Ocorrências: 01
toda	<i>Determinativo Indefinido, femenino, singular, función actualizadora, valor enfático</i>	(L50) <i>toda una preparación y planificación</i> Ocorrências: 01
primer	<i>Determinativo Numeral Ordinal, masculino, forma apocopada, función modificadora</i>	L1 <i>primer</i> año Ocorrência: 01
dos	<i>Determinativo Numeral Cardinal, simples, función actualizadora</i>	L47 <i>dos</i> clases. Ocorrências: 01

TIR2

Formas remissivas <u>presas</u> (Gramatical)		
Ocorrências: 275 (7,0% do texto)		
Forma	Classificação	Linhas / referentes
el	Determinativo: Artículo, masculino, singular	L21 el gobierno, del Estado, L35 del día, el grupo, L36 el color / L38 el grupo, el vocabulario / L42 el Marco Común / L47 el día 28 / L48 del aprendizaje / L52 el alumno / L86 del teatro / L124 del día / L125 el proceso / L138 el español / L139 el nivel básico / L140 el tipo / L141 el abordaje / L142 del alumno / L144 el aprendizaje / L147 el dominio / L149 el proceso / L151 el léxico / L211 el desarrollo / L227 el objetivo / L228 el tiempo / L239 del salón / L241 el gimnasio / L245 el guacamole / L247 el curso / L248 el próximo año / L254 el valor / L278 el teatro / L294 el grupo, el léxico / L295 el teatro / L296 del contenido comunicativo / L297 el desarrollo / L298 el alumno / L299 el español / L302 del profesor / L315 del libro / L317 del abordaje / L322 el otro / L324 del proceso / L331 el aprendizaje / L332 el profesor. Ocorrências: 47
la	Determinativo: Artículo, femenino, singular	L17 la historia / la comunidad / L18 la inclusión, la matriz / L23 la importancia / L24 la sociedad / L35 la clase / L38 la dinámica / L39 la expresión / L40 la región / L42 la evaluación, la lengua, la enseñanza / L44 las actividades, las destrezas / L45 la lengua / L47 la evaluación, la profesora / L48 la evaluación / L50 la expresión / L52 la lengua / L64 la presentación, la pieza, la Ratita / L65 la PO, la PE / L85 la investigadora, la utilización / L107 la autora / L108 la actuación / L121 la profesora / L122 la Ratita, una manera, la expresión oral / L124 la profesora, la clase / L137 la PO / L138 la conversación / L141 la lengua, la gramática / L142 la historia, la explicación, la lengua / L146 la pronunciación, la entonación / L147 la lengua / L149 la metodología / L150 la (clase) comunicativa / L151 la profesora, la PO, la EO, la EE / L167 la estudiosa / L206 la enseñanza, la gramática, la profesora / L209 la explicación / L211 la lengua / L227 la gramática / L230 la clase / L231 la mayoría, la gramática / L239 la organización / L241 la escuela / L245 la cultura / L251 la serenidad / L253 la profesora, la vida / L258 la expresión oral / L259 la articulación / L278 la Ratita / L280 la forma / L281 la EE / L293 la profesora / L294 la gramática / L295 la evaluación / L296 la EO, la EE / L297 la oralidad / L298 la escrita / L299 el español / L301 la pasantía / L302 la actuación / L303 la práctica / L304 las varias formas / L305 la responsabilidad / L306 la profesora / L310 la entrevista, la profesora, la preocupación / L311 la práctica, la lengua / L315 la clase / L317 la presencia, la gramática / L318 la implantación, la ciudad / L322 la manera / L324 la enseñanza-aprendizaje / L325 la maduración, la práctica / L327 la vida / L301 la propia vida / L332 la claridad / L333 la realidad. Ocorrências: 105
los	Determinativo Artículo, masculino, plural	L1 los Parâmetros, L17 los alumnos, L22 los alumnos, L23 Los PCNs, L24 Los recursos, L45 los procesos, L46 los textos, L49 los verbos, L53 los verbos, L65 los alumnos, L107 los profesores, L121 los alumnos, L122 los personajes, L138 los motivos, L139 los alumnos, L150 los días, L177 los léxicos, L208 los pretéritos, L226 los alumnos, L240 los alumnos, L242 los vestidos, L246 los carteles, L250 los procesos, L252 los alumnos, L257 los demás, los fonemas, los elementos, L275 los alumnos, L280, los pretéritos, L294 los juegos, L306 los alumnos, L320 los profesores, L327 los alumnos, L328 los errores, L331 los alumnos. Ocorrências: 35
las	Determinativo: Artículo, femenino, plural	L20 las clases / L41 las instrucciones / L44 las actividades, las destrezas / L85 las cuatro destrezas / L107 las razones / L121 las hablas / L124 las ropas / L142 las metodologías / L145 las reglas / L148 las reglas / L150 las clases / L151 las dos clases / L228 las destrezas / L231 las clases / L244 las personas / L256 las expectativas / L274 las clases / L277 las actividades / L278 las tarjetas / L293 las actividades / L294 las dinámicas / L295 las destrezas / L301 las teorías, las prácticas / L303 las dos clases / L304 las varias formas / L308 las observaciones, las dos clases / L311 las actividades / L329 las dificultades / L333 las clases. Ocorrências: 32
un (uno)	Determinativo: Indefinido, masculino, singular, forma apocopada, función actualizadora	L20 un multimedia / L48 un aspecto / L51 un examen / L52 un momento / L125 un recurso, un momento / L177 un tipo / L225 un ejemplo / L231 un trabajo / L252 un punto / L311 un aprendizaje / L325 un día / L326 un salón / L327 un intercambio / L329 un nuevo idioma. Ocorrências: 15
una	Determinativo: Indefinido, femenino, singular, función actualizadora	L16 una política / L18 una determinada lengua / L23 una citación / L122 una manera / L208 una única clase / L226 una estructura / L227 una función / L229 una estructura / L241 una presentación / L298 una segunda lengua / L305 una nueva lengua / L314 una preocupación / L316 una clase / L321 una responsabilidad / L329 una manera. Ocorrências: 15

mi	<i>Determinativo: Posesivo, 1ª persona singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L293 mi punto de vista / L328 mi compromiso Ocorrências: 02
su	<i>Determinativo: Posesivo, 3ª Persona singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L17 su cultura / L319 su crecimiento / L332 su consciente Ocorrências: 03
sus	<i>Determinativo: Posesivo, 3ª Persona, plural, forma apocopada, función actualizadora</i> L247 sus inscripciones / L253 sus alumnos / L254 sus dificultades / L316 sus alumnos Ocorrências: 04
nuestro	<i>Determinativo: Posesivo, masculino, 1ª persona plural, función actualizadora</i> L243 nuestro salón Ocorrências: 01
este	<i>Determinativo: Demostrativo, masculino, singular, 1ª persona del discurso, función actualizadora</i> L239 este evento / L241 este día / L323 este año Ocorrências: 03
esta	<i>Determinativo: Demostrativo, femenino, singular, 1ª persona del discurso, función actualizadora</i> L16 esta manera, L127 esta actividad / L141 esta metodología / L248 esta práctica / L250 esta manera. Ocorrências: 05
estas	<i>Determinativo: Demostrativo, femenino, plural, 1ª persona del discurso, función actualizadora</i> L227 estas clases Ocorrências: 01
ese	<i>Determinativo: Demostrativo, femenino, singular, 2ª persona del discurso, función actualizadora</i> L227 ese día / L306 ese contacto Ocorrências: 02
alguna	<i>Determinativo: Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L279 alguna regla gramatical Ocorrências: 01
todo	<i>Determinativo: Indefinido, masculino, singular, valor de totalidad, función actualizadora</i> L141a todo momento / L256 todo el valor / L321 todo Brasil / L329 por todo el momento Ocorrências: 04
cada	<i>Determinativo: Distributivo, invariable, función actualizadora</i> L36 cada alumno Ocorrências: 01
otros	<i>Determinativo: Indefinido, masculino, plural, función actualizadora</i> L36 otros colores Ocorrências: 01

TIR3

Formas remissivas <u>presas</u> (Gramatical)		
Ocorrências: 249 (11.44% do texto)		
Forma	Classificação	Linhas / referentes
el		<i>Determinativo: Artículo, masculino, singular</i> L1 el programa / L2 el CELEM / L4 del pasante / L6 el ámbito / L15 el profesor / L32 el estudiante / L33 el profesor / L36 el alumno / L38 el crecimiento, del preadolescente / L39 el profesor, el grado / L40 el alumno / L42 del autor / L50 el curso / L51 el CELEM / L52 el aprendizaje / L55 el inicio / L60 el uso, el día / L61 el espacio / L70 el CELEM / L75 el libro / L95 el lenguaje, el profesor, del curso / L105 el CELEM, el espacio, del alumno / L107 del propio idioma / L112 del proceso / L113 del alumno, el primer día / L114 el aprendizaje / L118 el aprendizaje / L136 del profesor / L137 del propio CELEM, el uso / L140 el área / L141 el alumno / L142 el alumno / L144 el conocimiento, L145 el estudiante / L147 del empleo, el foco / L148 el papel / L152 el habla / L156 el aprendizaje, una forma / L157 el grado / L161 el aprendiente / L162 del proceso / L173 el profesor / L175 del aprendizaje / L176 el alumno / L177 el E/LE / L178 del curso / L181 el alumno. Ocorrências: 58
la		<i>Determinativo: Artículo, femenino, singular</i> L3 la práctica docente, la profesora / L6 la práctica / L7 la ciudad / L9 la historia / L10 la evolución / L15 la lengua / L19 la enseñanza / L31 la importancia / L37 la clase, la lengua / L39 la relación / L40 la clase / L45 la interacción / L46 la espontaneidad / L47 la realidad / L51 la profesora / L54 la opinión / L55 la escuela / L58 la escuela, la programación / L61 la clase / L62 la profesora / L63 la docente, la televisión / L65 la profesora / L66 la profesora / L68 una oportunidad, una permisión, la directora, sus alumnos / L69 la lengua española / L70 las actividades, la escuela, el CELEM / L71 la confección / L72 la metodología, la profesora / L73 la profesora, la lengua / L77 la comprensión / L78 la pizarra, la diferencia / L80 la clase / L81 la lengua / L82 la profesora, la explicación / L83 la lengua / L84 la profesora / L85 la lengua / L96 los significados, la lengua / L97 la gramática / L98 la comprensión, la interacción / L104 la lengua / L105 la lengua / L106 la profesora / L110 la lengua / L111 la lengua / L112 la atención, la práctica, la lengua / L117 la gramática / L135 la presencia, la gramática, la clase / L139 la falta / L140 la capacitación / L146 la simple conjugación / L148 la gramática / L150 la intención, la gramática / L151 la gramática / L152 la cohesión, la coherencia / L153 la escrita / L155 la enseñanza, la gramática / L158 la edad / L179 la carrera,

	<i>la experiencia.</i> Ocorrências: 82
las	<i>Determinativo: Artículo, femenino, plural</i> L1 las asignaturas / L3 las clases / L8 las teorías / L10 las metodologías / L11 las clases / L14 las habilidades / L32 las habilidades / L42 las palabras / L43 las edades / L48 las destrezas / L50 las observaciones / L52 las clases / L55 las clases / L65 las salas / L66 las llaves / L70 las actividades / L75 las clases / L78 las formas / L104 las clases / L107 las palabras / L127 las Orientaciones Curriculares / L142 las reglas, las explicaciones / L143 las reglas / L144 las 'Diretrizes Curriculares' / L148 las relaciones / L151 las clases / L180 las prácticas / L181 las clases, las cuatro destrezas. Ocorrências: 30
los	<i>Determinativo Artículo, masculino, plural</i> L2 los alumnos / L5 los contenidos / L11 los aspectos / L31 los contenidos / L33 los recursos / L43 los adolescentes / L47 los alumnos / L50 los teóricos / L58 los aparatos / L64 los funcionarios / L73 los alumnos / L96 los significados / L106 los alumnos / L109 los alumnos / L110 los educandos / L114 los alumnos / L139 los órganos. Ocorrências: 17
su	<i>Determinativo Posesivo, 3ª Persona, singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L57 su dificultad / L136 su curso / L173 su experiencia / L174 su práctica. Ocorrências: 04
sus	<i>Determinativo Posesivo, 3ª Persona, plural, forma apocopada, función actualizadora</i> L10 sus objetivos / L34 sus clases su papel / L44 sus dificultades / L52 sus alumnos / L53 sus alumnos / L54 sus dudas / L57 sus alumnos / L67 sus alumnos, sus clases / L68 sus alumnos / L82 sus alumnos / L84 sus alumnos / L177 sus habilidades. Ocorrências: 13
un	<i>Determinativo Indefinido, masculino singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L9 un poco / L13 un método / L14 un nivel / L17 un alumno/ L36 un buen desarrollo / L44 un profesor, un buen oyente / L49 un lenguaje / L54 un evento / L60 un día / L62 un armario/ L157 un curso / L160 un trabajo / L175 un distribuidor Ocorrências: 14
una	<i>Determinativo Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L16 una lengua / L18 una estrategia / L31 una clase / L51 una persona / L58 una persona / L61 una pizarra / L62 una mesa, una televisión / L63 una silla / L68 una oportunidad, una permisión / L73 una preocupación / L115 una necesidad / L138 una carga / L142 una lengua / L146 una función / L156 una forma / L159 una LE/ L160 una apariencia / L176 una clase / L180 una noción. Ocorrências: 21
otra	<i>Determinativo Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L60 otra sala Ocorrências: 01
alguna	<i>Determinativo Indefinido, femenino, singular, función actualizadora</i> L80 alguna duda Ocorrências: 01
algunos	<i>Determinativo Indefinido, masculino, plural, función actualizadora</i> L142 algunos casos Ocorrências: 01
cualquiera (cualquier)	<i>Determinativo Indefinido, femenino, singular, forma apocopada, función actualizadora</i> L157 cualquiera (cualquier) persona Ocorrências: 01
este	<i>Determinativo Demonstrativo, masculino, singular, función actualizadora,</i> L6 este proceso, L150 este texto Ocorrências: 02
estos	<i>Determinativo Demonstrativo, masculino, plural, función actualizadora,</i> L140 estos profesores Ocorrências: 01
estas	<i>Determinativo Demonstrativo, femenino, plural, función actualizadora,</i> L66 estas cuestiones Ocorrências: 01
esa	<i>Determinativo Demonstrativo, femenino, singular, función actualizadora,</i> L137 esa forma Ocorrências: 01
esas	<i>Determinativo Demonstrativo, femenino, plural, función actualizadora,</i> L5 esas asignaturas Ocorrências: 01
dos	<i>Determinativo Numeral Cardinal, simples, función actualizadora</i> L62 dos ventiladores Ocorrências: 01

APÊNDICE D

Formas Remissivas Livres, Lexicais e Classificação Anafórica

TE1

Formas remissivas <u>livres</u> (Gramatical)			
Ocorrências: 03			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>Decidí hacerlo</i> (L4)	'LO' Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, masculino, complemento directo	<i>el curso de letras</i> (L4)	Direta sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>Fueron orientándonos</i> (L8)	'NOS' pronombre personal, átono, 1ª persona plural, complemento directo	<i>Fora do texto, nesse parágrafo a informante começa com a primeira pessoa do singular e depois assume a primeira do plural.</i>	Indireta Associativa: meronímica – não correferencial
<i>Pienso que ellos</i> (L12)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, plural.	<i>mi familia</i> (L11)	Indireta Associativa: meronímica – não correferencial

Formas remissivas (Lexical)			
Ocorrências: 05			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>el curso</i> (L5)	lexema idêntico	<i>el curso de Letras</i> (L4)	Direta – sem recategorização por repetição parcial – correferencial
<i>ser profesora</i> (L7, 8)	lexema idêntico	<i>ser profesora</i> (L5)	Direta – sem recategorização por repetição total – correferencial
<i>Esta carrera</i> (L8,9)	Classificação metalinguística	<i>ser profesora</i> (L5)	Rotuladora por expressão nominal – não correferencial
<i>Nuestra vocación</i> (L16)	Lexema idêntico	<i>mi vocación</i> (L7)	Direta – sem recategorização por repetição parcial – correferencial
<i>mi carrera</i> (L17)	Lexema idêntico	<i>Estacarrera</i> (L8, 9)	Direta – sem recategorização por repetição parcial – correferencial

TE2

Formas remissivas <u>livres</u> (Gramatical)			
Ocorrências: 04			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>lo que yo sabía</i> (L5)	Artículo neutro	não está presente no texto, refere-se ao conhecimento armazenado pelo informante à época da infância.	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>creo que es más que eso</i> (L18)	Pronombre demostrativo neutro, intrínseco	conteúdo do parágrafo 7	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>lo que quería, de verdad</i> , (L23)	Artículo neutro	[...] <i>era obtener un buen sueldo</i> (L23)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>con eso</i> (L29)	Pronombre demostrativo neutro, intrínseco	parágrafo 10 completo	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial

Formas remissivas (Lexical)			
Ocorrências: 11			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>mi sueño</i> (L13)	Expressão sinônima	<i>mi objetivo</i> (L8)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia – correferencial
<i>mi carrera</i> (L14)	Descrição definida	<i>ser periodista</i> (L13)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>la profesión</i> (L20)	Descrição definida	<i>Periodimo</i> (L19)	Direta – recategorizadora por

			descrição nominal – correferencial
<i>este curso</i> (L23)	Classificação metalingüística	<i>Curso de Periodismo</i> (L11)	Rotuladora por expressão nominal – não correferencial
<i>la carrera</i> (L34)	Descrição definida	<i>Periodismo</i> (L11)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>sueldo</i> (L41)	Lexema idêntico	<i>sueldo</i> (L23)	Direta – sem recategorização por repetição total – correferencial
<i>El español</i> (L48)	Classificação metalingüística	<i>un camino</i> entre tantas opciones (L47)	Rotuladora por expressão nominal – não correferencial
<i>la oportunidad</i> (L51 e 52)	Lexema idêntico	<i>la oportunidad</i> (L49 e 50)	Direta – sem recategorização por repetição total – correferencial
<i>este objetivo</i> (L58)	Classificação metalingüística	<i>contribuir con las personas</i> (L57)	Rotuladora por expressão nominal – não correferencial
<i>este último</i> (L58)	Classificação metalingüística	Ganar solamente dinero (L58)	Rotuladora por expressão nominal – não correferencial
<i>las personas</i> (L59)	Lexema idêntico	<i>las personas</i> (L57)	Direta – sem recategorização por repetição total – correferencial

TE3

Formas remissivas livres (Gramatical)			
Ocorrências: 06			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>además de <u>eso</u></i> (L4)	<i>Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro</i>	<i>Reconozco que estudiar una lengua extranjera exige mucho de nosotros, porque no es solamente salir hablando con fluidez [...] (L2 a 4)</i>	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>aprender <u>lo</u> que</i> (L5)	<i>artículo neutro</i>	<i>el conocimiento</i> (L4)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i><u>les</u> enseñó en clase</i> (L5)	<i>pronombre personal, átono, 3ª persona, plural – complemento indirecto</i>	<i>los alumnos</i> (L5)	Direta – sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i><u>lo</u> escribo y lloro</i> (L10)	<i>'LO' Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, masculino, complemento directo</i>	<i>este texto</i> (L9)	Direta – sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>yo <u>lo</u> reconozco</i> (L15)	<i>'LO' Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, masculino, complemento directo</i>	<i>mi valor</i> (L15)	Direta – sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>hacer <u>lo</u> que me gusta</i> (L19)	<i>artículo neutro</i>	<i>enseñar</i> (L19)	Catáfora

Formas remissivas (Lexical)			
Ocorrências: 05			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>nuestros sueños</i> (L12 e 13)	Lexema idêntico	<i>mis sueños</i> (L6)	Direta – sem recategorização por repetição parcial – correferencial
<i>la única persona</i> (L16)	Lexema idêntico	<i>soy la única persona</i> (L16)	Direta – sem recategorização por repetição total – correferencial
<i>mis sueños</i> (L17)	Lexema idêntico	<i>nuestros sueños</i> (L12 e 13)	Direta – sem recategorização por repetição parcial – correferencial
<i>los estudios</i> (L19)	Nome genérico	<i>Estudiar una lengua extranjera</i> (L2 e 3)	Direta – recategorizadora por termo genérico
<i>mi sueldo</i> (L19)	Expressão -sinônima	<i>La remuneración</i> (L18)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia

TIR1

Formas remissivas livres (Gramatical)			
Ocorrências: 02			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>Confrontar</i> <u>la</u> (L3)	<i>Pronombre personal, átono, 3ª persona, femenino, singular, complemento directo</i>	<i>La teoría estudiada</i>	Direta – sem recategorização, por Substituição pronominal – correferencial
<i>Ello ha contribuído</i> (L64)	<i>Pronombre personal neutro</i>	<i>Fue un proceso difícil, pero de extremo aprendizaje, como futura profesora, la pasantía en contexto específico y alumnos reales, me permitió que yo conociese cómo se compone una clase, sus fases, de la preparación a la ejecución.</i> (L63 e 64)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial

Formas remissivas (Lexical)			
Ocorrências: 14			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>Las clases</i> (L5)	Expressão definida	<i>las clases de español de primer año en el CELEM</i> (L1)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>los alumnos</i> (L14)	Lexema idêntico	<i>sus alumnos</i> (L6)	Direta – sem recategorização, por repetição parcial– correferencial
<i>la clase</i> (L14)	Expressão definida	<i>las clases de español de primer año en el CELEM</i> (L1)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>La profesora</i> (L15)	Lexema idêntico	<i>laprofesora</i> (L6)	Direta – sem recategorização, por repetição total– correferencial
<i>los alumnos</i> (L15)	Lexema idêntico	<i>los alumnos</i> (L14)	Direta – sem recategorização, por repetição total– correferencial
<i>las clases observadas</i> (L25)	Expressão definida	<i>las clases de español de primer año en el CELEM</i> (L1)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>del lúdico</i> (L25)	Hiperônimo	[...] <i>una canción, un juego, o grabaciones de video con los propios alumnos, actividades de recortes y pinturas relacionadas a las temáticas de las clases.</i> (L26)	Catáfora
<i>la gramática</i> (L37)	Lexema idêntico	<i>la gramática</i> (L36)	Direta – sem recategorização, por repetição total– correferencial
<i>la gramática</i> (L40)	Lexema idêntico	<i>la gramática</i> (L37)	Direta – sem recategorização, por repetição total– correferencial
<i>las observaciones</i> (L47)	Expressão definida	<i>Observaciones de las clases de español de primer año en el CELEM</i> (L1)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>la primera</i> (L47)	Expressão definida	<i>he impartidos clases</i> (L47)	Direta – sem recategorização, por Elipse – correferencial
<i>la segunda</i> (L48)	Expressão definida	<i>he impartidos clases</i> (L47)	Direta– sem recategorização, por Elipse - correferencial
<i>la classe</i> (L50)	Expressão definida	<i>he impartidos clases</i> (L47)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>la pasantía</i> (L63)	Expressão definida	<i>las observacionesde las clases de español</i> (L1)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial

TIR2

Formas remissivas livres (Gramatical)			
Ocorrências: 15			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>con eso</i> (L23)	Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro	Párrafo 5 (L20 a 22)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>porque ella propuso</i> (L48)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, femenino, singular.	<i>la profesora</i> (L47)	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial
<i>iInteresó(le) conocer</i> (L53)	pronombre personal, átono, 3ª persona, singular, complemento indirecto (conocerlo) 'leísmo'	<i>el alumno</i> (L53)	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial
<i>para que ellos</i> (L66)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, masculino, plural.	<i>los alumnos</i> (L65)	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial
Lo que (L230)	Artículo neutro	<i>Logo, enseñar la Gramática en estas clases es el objetivo. Ese día no se trabaja una función ni vocabulario ni pronunciación ni ninguna de las destrezas, luego se dedica el tiempo a ver una estructura gramatical.</i> (L227 a 229)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>invitamos a todos</i> (L242)	Pronombre indefinido, masculino, plural	(a todos) <i>Los alumnos de otros salones</i> (L240)	Direta – Substituição pronominal – correferencial
<i>Algunas me dijeron</i> (L247)	Pronombre indefinido, femenino, plural	(algunas) <i>personas</i> (L244)	Direta – semrecategorização – Elipse – correferencial
Lo que me puso (L248)	Artículo neutro	<i>Algunas me dijeron a mí y a xxxxxx que harían sus inscripciones para el curso de español [...] el próximo año[...]</i> (L247 e 248)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
Ella hizo frente (L250)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, femenino, singular.	<i>la profesora</i> (L230)	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial
<i>para ellos</i> (L252)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, masculino, plural.	<i>los alumnos</i> (L252)	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial
<i>Con eso</i> (L253)	Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro	<i>[...] ella hizo frente a las situaciones conflictivas y a los procesos transferenciales que de forma inevitable se producen en el aula, manteniendo la serenidad ante los alumnos y ser un punto de referencia seguro para ellos.</i> (L250 a 252)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
Los eché de menos (L308)	'LO' Pronombre personal átono, 3ª persona, plural, masculino, complemento directo	<i>Contacto con la profesora y con los alumnos</i> (L306 e 307)	Direta – semrecategorização – Substituição pronominal – correferencial
<i>ella tiene la preocupación</i> (L310)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, femenino, plural.	<i>la profesora</i> (L310)	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial
<i>ella tiene una preocupación</i> (L314)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, femenino, singular	<i>la profesora</i> (L310)	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial
<i>se <u>la</u> explicó</i> (L322)	Complemento omitido, deveria substituir o objeto direto de <i>explicar</i> . Inferimos ser a <u>matéria</u> .	Não está no texto, OD dos verbos <i>aprender</i> e <i>explicar</i> , <i>aprenderá</i> – <i>explicó</i> .	Direta – sem recategorização – Substituição pronominal – correferencial (o referente não foi expresso, portanto, inferido e construído a partir dos verbos citados ou 'âncoras'.

Formas remissivas (Lexical)			
Ocorrências: 60			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
los PCNs (L23)	Lexema idêntico	<i>Los</i> Parâmetros Curriculares Nacionais (L1)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
Los recursos tecnológicos (L24)	Expressão definida	recursos (L20)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
Otros colores (L36)	Lexema idêntico	con colores (L36)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
El color (L36)	Expressão definida	Otros colores (L36)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La dinámica</i> (L38)	Expressão definida	<i>Dinámicas</i> (L35)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>El grupo</i> (L38)	Lexema idêntico	<i>El grupo</i> (L35)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La evaluación directa</i> (L48)	Expressão definida	<i>La evaluación</i> (L47)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La expresión escrita u oral</i> (L50)	Lexema idêntico	<i>La expresión oral o escrita</i> (L39)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La lengua</i> (L52)	Lexema idêntico	<i>La lengua</i> (L45)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La investigadora</i> (L85)	Expressão definida	<i>Riester</i> (L67)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>Las cuatro destrezas</i> (L85)	Expressão definida	(<i>hablar, escribir, escuchar y leer</i>) (L44 e 45)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La autora</i> (L107)	Expressão definida	<i>Riester</i> (L96)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La profesora</i> (L121)	Lexema idêntico	<i>La profesora</i> (L47)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>Los alumnos</i> (L65)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (65)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La Ratita Presumida</i> (L122)	Lexema idêntico	<i>La Ratita Presumida</i> (L64 e 65)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La profesora</i> (L124)	Lexema idêntico	<i>La profesora</i> (L121)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>Los alumnos</i> (L126)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (L121)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>Esta actividad</i> (L127)	Expressão definida	<i>El juego didáctico “Las Ropas”</i> (L124)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La PO</i> (L137)	Lexema idêntico	<i>La PO</i> (L65)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>Manifestaciones orales</i> (L138)	Expressão sinônima	<i>Expresión oral</i> (L123)	Direta – sem recategorização – Substituição nominal – sinônima – correferencial
<i>Los alumnos</i> (L139)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (L126)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La lengua materna</i> (L141)	Classificação metalinguística	<i>En portugués</i> (L138)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>Esta metodología</i> (L141)	Classificação metalinguística	<i>El abordaje de la Gramática y Traducción: AGT</i> (L141 e 142)	Catáfora
<i>La lengua materna del alumno</i> (L143)	Lexema idêntico	<i>Lengua materna</i> (L141)	Direta – sem recategorização, por repetição parcial – correferencial
<i>El proceso de enseñanza-aprendizaje</i> (L149 e 150)	Lexema idêntico	<i>El proceso enseñanza y aprendizaje</i> (L125)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La metodología comunicativa</i> (L150)	Expressão definida	<i>La metodología</i> (L149)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La profesora</i> (L151)	Lexema idêntico	<i>La profesora</i> (L124)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>El léxico sobre ropas</i>	Expressão definida	<i>El juego didáctico “Las Ropas”</i> (L124)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>Las dos clases</i> (L151)	Expressão definida	<i>Los días 24 y 25 de julio</i> (L150 e 151)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial

<i>La PO</i> (L152)	Lexema idéntico	<i>La PO</i> (L137)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La estudiosa</i> (L167)	Expressão definida	<i>García</i> (L153)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La profesora</i> (L206)	Lexema idéntico	<i>La profesora</i> (L151)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La lengua extranjera</i> (L211)	Lexema idéntico	<i>La LE</i> (L143)	Direta – semrecategorização, por repetição total – correferencial
<i>En estas clases</i> (L227)	Expressão nominal definida	<i>Clases especiales</i> (L225)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>Ese día</i> (L227)	Classificação metalinguística	<i>Clases especiales</i> (L225)	Rotuladora por expressão nominal - não correferencial
<i>Las destrezas</i> (L228)	Lexema idéntico	<i>Las cuatro destrezas</i> (L85)	Direta – sem recategorização, por repetição parcial – correferencial
<i>La profesora</i> (L230)	Lexema idéntico	<i>La profesora</i> (L206)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La clase de pretéritos en español</i> (L230)	Classificação metalinguística	<i>Día 14 de agosto</i> (L209)	Rotuladora por expressão nominal - não correferencial
<i>Este día</i> (L241)	Expressão definida	<i>Este evento</i> (L239)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>Las personas</i> (L244)	Nome genérico	<i>Los alumnos de otros salones</i> (L240)	Direta – recategorizadora por nome genérico – correferencial
<i>Esta práctica</i> (L248 e 249)	Expressão definida	<i>Este evento</i> (L239)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La profesora</i> (L253)	Lexema idéntico	<i>La profesora</i> (L230)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L253)	Lexema idéntico	<i>Los alumnos</i> (L252)	Direta – sem recategorização, por repetição parcial – correferencial
<i>La expresión oral</i> (L258)	Lexema idéntico	<i>La EO</i> (L152)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>Actividades de expresión natural</i> (L274)	Hiperônimo	<i>entrevistas, diálogos abiertos, representaciones improvisadas, juegos en que los alumnos desempeñan papeles distintos, entre otros.</i> (L274 a 276)	Catáfora
<i>Las actividades de producciones formales</i> (L277)	Hiperônimo	<i>ejercicios de memorización (las tarjetas de los colores), ejercicios de práctica mecánica (el teatro La Ratita Presumida), ejercicios de práctica explícita de alguna regla gramatical; ejercicios que visen a la forma (los pretéritos).</i> (L277 a 280)	Catáfora
<i>La EO</i> (L296)	Lexema idéntico	<i>La EO</i> (L153)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La EE</i> (L296)	Lexema idéntico	<i>La EE</i> (L281)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La práctica de las dos clases impartidas</i> (L303)	Expressão definida	<i>La pasantía</i> (L301)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La profesora</i> (L306)	Lexema idéntico	<i>La profesora</i> (L253)	Direta – semrecategorização, por repetição total – correferencial
<i>Los alumnos</i> (L307)	Lexema idéntico	<i>Los alumnos</i> (L275)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>Las observaciones y las dos clases</i> (L308)	Expressão definida	<i>La pasantía</i> (L301)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>La profesora</i> (L310)	Lexema idéntico	<i>La profesora</i> (L306)	Direta – sem recategorização, por repetição total – correferencial
<i>La práctica académica</i> (L311)	Expressão definida	<i>La pasantía</i> (L301)	Direta – recategorizadora por descrição nominal – correferencial
<i>Los alumnos</i> (L312)	Lexema idéntico	<i>Los alumnos</i> (L307)	Direta – semrecategorização, por repetição total – correferencial

<i>La lengua española</i> (L312 e 313)	Expressão sinônima	<i>El español</i> (L299)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinónmia–correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L316)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (L312)	Direta – sem recategorização, por repetição parcial–correferencial
<i>La lengua española</i> (L318)	Lexema idêntico	<i>La lengua española</i> (L312 e 313)	Direta – sem recategorização, por repetição total–correferencial
<i>Los alumnos</i> (L327)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (L312)	Direta – sem recategorização, por repetição total–correferencial
<i>Los alumnos</i> (L331)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (L327)	Direta – sem recategorização, por repetição total–correferencial

TIR3

Formas remissivas <u>livres</u> (Gramatical)			
Ocorrências: 27			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>cómo utilizarlos</i> (L9)	'LOS'Pronombre personal átono, 3ª persona, plural, masculino, complemento directo	<i>Métodos de enseñanza</i> (L9)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>Incorporarlas</i> (L11)	'LAS'Pronombre personal átono, 3ª persona, plural, femenino, complemento directo	<i>Las metodologías o abordajes</i> (L10)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>un alumno la aprende</i> (L17)	'LA'Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, femenino, complemento directo	Una lengua(L16)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>pues este se convierte</i> (L18)	Pronombre demostrativo, extrínseco o del discurso	Materiales didácticos (L18)	Rotuladora por Pronominalização – não correlacional
<i>esto(eso) no vale</i> (L42)	Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro	Párrafo 9 (L38 a 41)	Rotuladora por Pronominalização – não correlacional
<i>Todo ello</i> (L45)	pronombre personal neutro	Párrafo 10 (L42 a 45)	Rotuladora por Pronominalização – não correlacional
<i>preguntarles</i> (L54)	pronombre personal, átono, 3ª persona, plural, complemento indirecto	A sus alumnos (L53 e 54)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>de ellos</i> (L54)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, masculino, plural.	Sus alumnos (L53 e 54)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>les pregunta</i> (L55)	pronombre personal, átono, 3ª persona, plural, complemento indirecto	A sus alumnos (L53 e 54)	Direta- sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>Con eso</i> (L56)	Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro	En el ... descansen. (L55 e 56)	Rotuladora por Pronominalização – não correlacional
<i>entre ella y</i> (L57)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, femenino, singular.	La profesora (L51)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>buscarlo</i> (L60)	'LO'Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, masculino, complemento directo	Los aparatos (L59)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>Ella</i> (L66)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, femenino, singular.	La profesora (L66)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>no lo demuestra</i> (L66)	'LO'Pronombre personal átono, 3ª persona, singular, masculino, complemento directo	Si estas ... profesora, (L66)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial
<i>les muestra</i> (L69)	pronombre personal, átono, 3ª persona, plural, complemento indirecto	Sus alumnos (L68 e 69)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal –correferencial

<i>los incentiva</i> (L69)	'LOS'Pronombre personal átono, 3ª persona, plural, masculino, complemento directo	Sus alumnos (L68 e 69)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>los orienta</i> (L70)	'LOS'Pronombre personal átono, 3ª persona, plural, masculino, complemento directo	Sus alumnos (L68 e 69)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>los ayuda</i> (L71)	'LOS'Pronombre personal átono, 3ª persona, plural, masculino, complemento directo	Sus alumnos (L68 e 69)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>cuando estos se trataban</i> (L77)	Pronombre demostrativo extínsecos del discurso	Ejercicios (L76)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>Explicándoles</i> L78	pronombre personal, átono, 3ª persona, plural, complemento indirecto	Los alumnos (L73 e 74)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>no las imparten en portugués</i> (L83)	'LAS'Pronombre personal átono, 3ª persona, plural, femenino, complemento directo	La clase (L80)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>además de eso</i> (L96)	Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro	Si el lenguaje ... además de (L95 e 96)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>Que ellos empiecen</i> (L114)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, masculino, plural.	Los alumnos (L114)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>en consecuencia de eso</i> (L115)	Pronombre demostrativo, intrínseco, neutro	Es fundamental ... en español, (L114 e 155)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>esta puede ser enseñada</i> (L117)	Pronombre demostrativo extínsecos del discurso	La gramática (L117)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial
<i>el papel que ella desempeña</i> (L148)	Pronombre personal, intrínseco, 3ª persona, femenino, singular.	La gramática (L148)	Direta - sem recategorização por Substituição pronominal – correferencial
<i>Lo que permite</i> (L161)	artículo neutro	Vargas (2005) ... agradable. (L159 a 161)	Rotuladora por Pronominalização – não correferencial

Formas remissivas (Lexical)			
Ocorrências: 96			
Forma / Linha	Classificação	Referente / Linha	Classificação Anafórica
<i>Esas asignaturas</i> (L5)	Expressão nominal definida	<i>Metodología 6LEM074 y de Estágio 6EST111</i> (L1 e 2)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>La práctica docente</i> (L6)	Lexema idêntico	<i>La práctica docente</i> (L3)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Este proceso de enseñanza y aprendizaje</i> (L6)	Expressão nominal definida	<i>Pasantía</i> (L2)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>El ámbito escolar público</i> (L7)	Categorização	<i>El CELEM</i> (L2)	Indireta por Inferência Geral
<i>Las teorías analizadas en clase</i> (L8)	Expressão sinônima	<i>Los contenidos estudiados</i> (L5)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>E/LE</i> (L19)	Classificação metalinguística	<i>la lengua que está aprendiendo</i> (L15)	Rotuladora por expressão nominal– não correferencial
<i>El estudiante</i> (L32)	Expressão quase sinônima	<i>Un alumno</i> (L17)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>La lengua extranjera</i> (L37)	Expressão nominal definida	<i>E/LE</i> (L19)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial

<i>del preadolescente</i> (L38 e 39)	Expressão quase sinônima	<i>El alumno</i> (L36)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: parassinonímia– correferencial
<i>La relación socio afectiva</i> (L39)	Expressão quase sinônima	<i>Un buen desarrollo efectivo social</i> (L36)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>El profesor</i> (L39)	Lexema idêntico	<i>El profesor</i> (L34)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>El alumno</i> (L40)	Lexema idêntico	<i>El almmo</i> (L36)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Del autor</i> (L42)	Classificação metalinguística	<i>Hernández (2007)</i> (L38)	Rotuladora por expressão nominal - não correferencial
<i>Al alumno</i> (L44)	Lexema idêntico	<i>El alumno</i> (L40)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>Profesor</i> (L45)	Lexema idêntico	<i>Un profesor</i> (L44)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>Alumno</i> (L45)	Lexema idêntico	<i>Al alumno</i> (L44)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>Del educando</i> (L46)	Expressão sinônima	<i>Al alumno</i> (L44)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>Los alumnos</i> (L47)	Expressão sinônima	<i>Del educando</i> (L46)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia - correferencial
<i>Los teóricos discutidos en el curso</i> (L50)	Expressão sinônima	<i>Las teorías analizadas en clase</i> (L8)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia - correferencial
<i>Las observaciones en el CELEM</i>	Expressão sinônima	<i>En pasantía en el CELEM</i> (L2)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia - correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L54)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L53, 54)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Al español</i> (L55)	Categorização	<i>E/LE</i> (L19)	Indireta por Inferência Geral
<i>Sus alumnos</i> (L57)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L54)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Los recursos</i> (L58)	Classificação metalinguística	<i>Cañon, radio y fotocopias</i> (L58)	Indireta – Rotuladora por expressão nominal– correferencial
<i>Los aparatos</i> (L59)	Classificação metalinguística	<i>Cañon, radio</i> (L58)	Indireta – Rotuladora por expressão nominal– correferencial
<i>La docente</i> (L63)	Expressão sinônima	<i>La profesora</i> (L51)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>La sala del español</i> (L65)	Expressão nominal definida	<i>El espacio físico para la clase de español</i> (L61)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>La profesora</i> (L65)	Expressão sinônima	<i>La docente</i> (L63)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>Estas cuestiones</i> (L66)	Expressão nominal definida	<i>Algunas situaciones</i> (L64)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>La profesora</i> (L66)	Expressão sinônima	<i>La docente</i> (L63)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L67)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L57)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L69)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L67)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La lengua española</i> (L69)	Expressão sinônima	<i>Español</i> (L55)	Direta – sem recategorização – Substituição nominal – sinonímia– correferencial
<i>La escuela</i> (L70)	Lexema idêntico	<i>La escuela</i> (L58)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>El CELEM</i> (L70)	Lexema idêntico	<i>El CELEM</i> (L51)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La profesora</i> (L72)	Lexema idêntico	<i>La profesora</i> (L51)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La profesora</i> (L73)	Lexema idêntico	<i>La profesora</i> (L72)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial

<i>Los alumnos</i> (L74)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L68 e 69)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>La lengua estudiada</i> (L75)	Expressão nominal definida	<i>La lengua española</i> (L69)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>En portugués</i> (L81)	Lexema idêntico	<i>En portugués</i> (L80)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La lengua española</i> (L81)	Expressão nominal definida	<i>La lengua estudiada</i> (L75)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>La profesora</i> (L82)	Lexema idêntico	<i>La profesora</i> (L73)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L82)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L69)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La lengua materna</i> (L83)	Expressão nominal definida	<i>En portugués</i> (L80)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>En español</i> (L83)	Expressão sinônima	<i>En la lengua española</i> (L81)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>La profesora</i> (L84)	Lexema idêntico	<i>La profesora</i> (L83)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L84)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L82)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Actividades estructurales</i> (L85)	Classificação metalinguística	<i>Ejercicios de completar, rellenar o relacionar</i> (L76)	Rotuladora por expressão nominal - não correferencial
<i>La lengua materna</i> (L85)	Lexema idêntico	<i>La lengua materna</i> (L83)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Sus alumnos</i> (L86)	Lexema idêntico	<i>Sus alumnos</i> (L84)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Las reglas gramaticales</i> (L87)	Lexema idêntico	<i>Las reglas gramaticales</i> (L74)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>El profesor</i> (L95)	Lexema idêntico	<i>El profesor</i> (L39)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La lengua estudiada</i> (L97)	Lexema idêntico	<i>La lengua estudiada</i> (L75)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>El alumno</i> (L97)	Lexema idêntico	<i>El alumno</i> (L36)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Hablar español</i> (L98)	Categorização	<i>La lengua estudiada</i> (L97)	Indireta por Inferência Geral
<i>La lengua meta</i> (L104)	Expressão nominal definida	<i>Español</i> (86)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>El CELEM</i> (L105)	Lexema idêntico	<i>El CELEM</i> (L70)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La lengua española</i> (L105 e 106)	Expressão nominal definida	<i>La lengua meta</i> (L104)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>Del propio idioma</i> (L108)	Classificação metalinguística	<i>Español</i> (L106)	Rotuladora por expressão nominal - não correferencial
<i>portugués</i> (L108)	Categorização metalinguística	<i>La lengua materna</i> (L85)	Indireta por Inferência Geral
<i>Los alumnos</i> (L109)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (L106)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La lengua extranjera</i> (L110)	Expressão sinônima	<i>El idioma estudiado</i> (L109)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>los educandos</i> (L110)	Expressão sinônima	<i>Los alumnos</i> (L109)	Direta – sem recategorização – Substituição nominal – sinonímia– correferencial
<i>La lengua</i> (L111)	Expressão nominal definida	<i>La lengua extranjera</i> (L110)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>Lo gramatical</i> (L111)	Lexema idêntico	<i>La gramática</i> (L97)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La lengua</i> (L112)	Lexema idêntico	<i>La lengua</i> (L111)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>El aprendizaje</i> (L114)	Expressão sinônima	<i>Del proceso de aprendizaje</i> (L113)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia – correferencial
<i>Los alumnos</i> (L114)	Lexema idêntico	<i>Los alumnos</i> (L109)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial

<i>Hablar en español</i> (L115)	Categorização	<i>La práctica de la lengua</i> (L112)	Indireta por Inferência Geral
<i>La gramática</i> (L117)	Lexema idêntico	<i>Lo gramatical</i> (L111)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>El aprendizaje</i> (L118)	Lexema idêntico	<i>El aprendizaje</i> (L114)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La gramática estructural</i> (L135)	Lexema idêntico	<i>La gramática</i> (L117)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>El propio CELEM</i> (L137)	Lexema idêntico	<i>El CELEM</i> (L105)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>Las reglas gramaticales</i> (L142)	Expressão sinônima	<i>La gramática estructural</i> (L135)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia - correferencial
<i>El alumno</i> (L142)	Lexema idêntico	<i>El alumno</i> (L141)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Las reglas</i> (L143)	Lexema idêntico	<i>Las reglas gramaticales</i> (L142)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>El conocimiento gramatical</i> (L144)	Expressão nominal definida	<i>Las reglas gramaticales</i> (L142)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>El estudiante</i> (L145)	Expressão sinônima	<i>El alumno</i> (L142)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>La gramática</i> (L150)	Lexema idêntico	<i>La gramática</i> (L148)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Lengua extranjera</i> (L151)	Lexema idêntico	<i>Lengua extranjera</i> (L145)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La gramática</i> (L150)	Lexema idêntico	<i>La gramática</i> (L148)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La gramática</i> (L151)	Lexema idêntico	<i>La gramática</i> (L150)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>El aprendizaje</i> (L156)	Lexema idêntico	<i>El aprendizaje</i> (L118)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>E/LE</i> (L156)	Lexema idêntico	<i>E/LE</i> (L19)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Lo lúdico</i> (L156)	Lexema idêntico	<i>Lo lúdico</i> (L155)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>LE</i> (L159)	Lexema idêntico	<i>Lengua extranjera</i> (L145)	Direta – sem recategorização por repetição total
<i>Actividades lúdicas</i> (L159)	Expressão sinônima	<i>Lo lúdico</i> (L156)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>El aprendiente</i> (L145)	Expressão sinônima	<i>El estudiante</i> (L145)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>Proceso de aprendizaje</i> (L162)	Expressão sinônima	<i>El aprendizaje</i> (L118)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>El profesor</i> (L173)	Lexema idêntico	<i>Un profesor</i> (L44)	Direta – sem recategorização por repetição parcial– correferencial
<i>El alumno</i> (L176)	Expressão sinônima	<i>El aprendiente</i> (L161)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>E/LE</i> (L177)	Expressão sinônima Lexema idêntico	<i>E/LE</i> (L156)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>La carrera</i> (L179)	Expressão nominal definida	<i>Curso de Letras Modalidade Licenciatura Língua Espanhola e literatura Hispânica</i> (L178 e 179)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial
<i>Las prácticas en el CELEM</i> (L180)	Expressão sinônima	<i>Pasantía en el CELEM</i> (L2)	Direta – sem recategorização por Substituição nominal: sinonímia– correferencial
<i>El alumno</i> (L181)	Lexema idêntico	<i>El alumno</i> (L176)	Direta – sem recategorização por repetição total– correferencial
<i>Las cuatro destrezas</i> (L181 e 182)	Expressão nominal definida	<i>las destrezas interpretativas y expresivas</i> (L48)	Direta – recategorizadora por descrição nominal– correferencial

ANEXOS

ANEXO A

Programa da Disciplina 6LEM076 - Língua Espanhola III - 2012



PROGRAMA DA DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	Ano letivo 2012
---	--------------------

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

Código 6LEM076	NOME LÍNGUA ESPANHOLA III
-------------------	------------------------------

CURSO LETRAS – MODALIDADE: LICENCIATURA	Série 3ª
--	-------------

CARGA HORÁRIA			(X) ANUAL () SEMESTRAL	SEM/OFFERTA 1º e 2º	HABILITAÇÃO Língua espanhola e literatura hispânica
T	P	TOTAL			
	120	120			

1. EMENTA

Desenvolvimento da competência comunicativa em nível intermediário por meio da integração das quatro habilidades lingüísticas, com vistas ao ensino e à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

2. OBJETIVOS

- Promover a integração das habilidades interpretativas e expressivas para que o aluno alcance o nível B2 de proficiência em Língua Espanhola.
- Integrar conteúdos teórico-práticos e procedimentos de avaliação com as disciplinas de Prática do Ensino da Língua Espanhola (6LEM074) e Estágio Supervisionado I (6EST111); com vistas à formação docente do aluno.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

I. Gêneros e tipologia textual:

- Fichamento
- Resumo e resenha
- Redação comercial
- Relatórios

II. Conteúdo Sociocultural

- A família
- A amizade
- O homem, a mulher e o trabalho
- Saúde e beleza
- Conceção do tempo
- Fases da vida
- Qualidade de vida

III. Conteúdo Linguístico

- Artigo:
 - a) neutro LO
 - b) EL QUE / LO QUE
- Palavras homônimas
- Preposições
- Pronomes complemento
- Locuções preposicionais
- Paradigmas verbais:
 - a) Formas impessoais do verbo: infinitivo, gerúndio e particípio (usos e valores)
 - b) Modo Imperativo
- Casos especiais de singular e plural
- Verbos de “cambio”
- Expressões para coordenar e organizar elementos do discurso; para argumentar, justificar ou pedir opinião; para fazer referência.
- Expressões para resumir e concluir uma conversa; para destacar algo relevante

4. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Aulas teórico-práticas, dinâmicas de grupo, estudos dirigidos, exposição e análise de aulas gravadas e seminários.

5. CRONOGRAMA

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Itens I, II, III	Itens I, II, III	Itens I, II, III	Itens I, II, III

6. FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Haverá obrigatoriamente 4 avaliações (1 prova oral e 1 prova escrita por semestre) com banca examinadora, seminários, resumo e/ou resenha de textos teóricos, em conjunto com as disciplinas 6LEM074 e 6EST111.

As avaliações enfatizarão as habilidades expressivas e interpretativas em língua espanhola para que o aluno alcance o nível B2 de proficiência em Língua Espanhola.

7. BIBLIOGRAFIA

7.1 Básica

ALONSO, A. *Estudios lingüísticos (Temas españoles)*. Madrid: Gredos, 1967.

_____. *Estudios lingüísticos (Temas hispanoamericanos)*. Madrid: Gredos, 1971.

ALARCOS LLORAC, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe, 1994.

ALCINA FRANCH, Juan & BLECUA, José Manuel (Dir.). *Gramática española*. Barcelona, Espanha: Ariel, 1988.

DURÃO, A. B. A. B.; ALONSO, M. C. G. P. *Español. Curso de español para hablantes de portugués (Avanzado I)*. Madrid: Arco Libros, 2000.

FERNÁNDEZ DÍAZ, R. *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid: Arco/Libros, 1999.

FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz. *El español de América*. Madrid, España: Mapfre, 1992.

GARCÍA SANTOS, J. F. *Sintaxis del español*. Nivel de perfeccionamiento. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca, 1993.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 1999.

- GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. *Conjugar es fácil en español*. Madrid, España: Edelsa, 2000.
- MASIP, Vicente. *Gramática española para brasileños. Morfosintaxis*. Tomo I. Barcelona: 1999.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. Gramática descriptiva de la lengua española. *Las construcciones sintácticas fundamentales/ Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Colección Nebrija y Bello. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- SARMIENTO, Ramón. *Manual de corrección gramatical y de estilo. Español normativo, nivel superior*. Madrid: SGEL, 1997.
- SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA. *Forma 6. Léxico, fraseología y falsos amigos*. Madrid: 2003.
- SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA. *Las preposiciones: valor y función*. Madrid: 1998.

7.2 Complementar

- ÁLVAREZ, M. *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros, 1996. Apartado para dos (2ª. Parte). DVD, Edelsa: Madrid.
- DUARTE, C. A. *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid: Editorial Edinumen, 2005.
- FERNÁNDEZ, Emilio Náñez. *Uso de las preposiciones: problemas básicos del español*. Madrid: SGEL, 2002.
- GILI GAYA, S. *Nociones de gramática histórica española*. Barcelona: Ediciones SPES, 1952.
- LAPESA, R. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1980.
- MATTE BON, F. *Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa, 1995, 2 v.
- MERCEDES, María Pilar Hernández. *Tiempo para practicar las preposiciones*. Madrid: Edelsa, 2003.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1992.
- _____. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1973.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, M. *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. *Diccionario Señas*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

Programa elaborado por:

Prof. Me. Arelis Felipe Ortigoza

Aprovado pelo Departamento em ___/___/___

Chefe do Departamento

Aprovado pelo Colegiado em ___/___/___

Coordenador do Colegiado

ANEXO B
Níveis de Proficiência em Espanhol

Niveles Español				
Nivel / Destreza	1er. Año (A2)	2º Año (B1)	3er. Año (B2)	4º Año (B2 + / C1)
Comprensión Auditiva/Oral	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de textos breves, claros y sencillos, tales como avisos, mensajes, entre otros.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es coheso, coherente, claro y trata de asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es clara y acompasada.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo gran parte de las noticias televisivas, de los programas sobre temas actuales y de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo la mayoría de los discursos extensos incluso cuando no están estructurados con mucha claridad y cuando gran parte de las relaciones están implícitas y no se señalan explícitamente. En general, comprendo programas de televisión y películas.
Expresión Oral	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos mi rutina familiar, profesional y académica.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar, de forma simple, historias o relatos, tramas de libros o películas.	Presento descripciones claras, cohesas y coherentes de temas relacionados con mi universo académico. Sé exponer puntos de vista sobre temas variados, presentando ventajas e inconvenientes.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas, desarrollando ideas concretas y concluyendo de manera apropiada.
Interacción Oral	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo emprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate de temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, estudios, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes naturales. Puedo presentar trabajos orales en el ámbito académico y tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y adecuación para fines sociales, académicos y profesionales. Formulo ideas y opiniones y relaciono mis intervenciones con las de otros hablantes.

Comprensión de Lectura	Soy capaz de leer textos breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos simples y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios. Comprendo cartas personales y sencillas.	Comprendo textos redactados en un lenguaje de uso cotidiano o relacionado con el ámbito profesional y académico. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo textos científicos relacionados a la práctica docente. Comprendo desde las primeras manifestaciones literarias hasta los siglos.	Comprendo textos largos y complejos de distintos géneros. Comprendo la prosa y la poesía literarias contemporáneas.
Expresión Escrita	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir textos cortos, cartas personales y diálogos muy sencillos.	Soy capaz de escribir textos enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal y académicos. Puedo escribir textos que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre temas relacionados con mis intereses personales, académicos y profesionales. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.	Soy capaz de expresarme en textos claros y estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas académicos y profesionales en textos argumentativos y en informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.

ANEXO C

Programa da Disciplina 6EST111 – Estágio Supervisionado I - 2012



PROGRAMA DE DISCIPLINA

Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Estrangeiras Modernas		Ano Letivo 2012	
DADOS SOBRE A DISCIPLINA			
Código 6EST111	NOME ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		
CURSO LETRAS – MODALIDADE: LICENCIATURA			Série 3ª
CARGA HORÁRIA		(X) ANUAL	SEM/OFERTA
T	P		
TOTAL		() SEMESTRAL	1º 2º
160	160		HABILITAÇÃO Língua espanhola e literatura hispânica

1. EMENTA

Estágio Supervisionado. Observação e Prática de Ensino. Investigação Pedagógica.

2. OBJETIVOS GERAIS:

- 2.1. Definir a constituição de uma aula de espanhol como língua estrangeira / literatura hispânica, suas fases e procedimentos gerais de atuação docente.
- 2.2. Observar contextos de ensino e aprendizagem de E/LE e confrontar as teorias metodológicas com a atuação docente;
- 2.3. Analisar, com base em observações regulares, os recursos didáticos, pedagógicos e metodológicos, para o ensino da língua espanhola utilizados em instituições de ensino.
- 2.4. Estudar de forma reflexiva textos científicos sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira no contexto nacional e na educação básica.
- 2.5. Preparar planejamento para execução de regências;
- 2.6. Regências (gravadas em áudio e vídeo);
- 2.7. Redigir relatório de autoavaliação sobre a gravação da regência;
- 2.8. Confrontar, por meio das observações a teoria e a prática acadêmica referentes à formação do professor de espanhol como língua estrangeira na educação básica brasileira.
- 2.9. Confeccionar relatório final de estágio com opinião crítica fundamentada na teoria e na prática vivenciada na disciplina, **critério básico para aprovação na disciplina.**

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- 3.1. Apresentação das normas da disciplina: programa, manual do estagiário, modalidades de estágio, carga horária e dinâmica da disciplina.
- 3.2. Discussão sobre a política educacional brasileira e paranaense.
- 3.3. Observação de aula de espanhol na educação básica.
- 3.4. Regências de aula para avaliação – (gravada em áudio e vídeo);

- 3.5. Elaboração de relatório final com texto crítico sobre toda a prática docente observada e vivenciada na disciplina.

4. PROCEDIMENTOS DE ENSINO

- 4.1 Orientações sobre os critérios para o processo de observação de aulas nas instituições de ensino e aprendizagem de E/LE na cidade de Londrina;
- 4.2 Orientações sobre preenchimento e tramitação de documentos específicos da UEL para a realização do estágio obrigatório;
- 4.3 Reuniões e grupos de estudos sobre as observações da prática docente;
- 4.4 Elaboração de relatório crítico sobre as observações realizadas;
- 4.5 Preparação de Plano de Aula e material didático para as regências de avaliação, em conjunto com a disciplina 6LEM074;
- 4.6 Distribuição da carga horária:

Atividades	Carga horária
Conteúdo teórico em sala de aula / Grupos de estudos	48 horas
Observação de aulas	30 horas
Elaboração de relatório final de observação	15 horas
Preparação de plano de aula e material didático para as regências	20 horas
Regências	03 horas
Orientação para as diferentes etapas do estágio (atendimento individual)	44 horas
	160 horas

5. CRONOGRAMA

Mês/ano	Item(ns) do conteúdo programático
Fevereiro / Março / Abril	Itens 3.1, 3.2 e 3.3
Maio / junho / julho / Agosto	Item 3.3 e 3.5
Setembro / Outubro / Novembro	Itens 3.3, 3.4 e 3.5
OBSERVAÇÃO:	
1) As observações dos contextos escolares e educacionais ocorrerão entre os meses de ABRIL e SETEMBRO / 2012 , segundo calendário estipulado pela docente e supervisora de estágio.	
2) A entrega do relatório final das observações será em novembro / 2012 .	

6. FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- 6.1. Participação efetiva nas atividades propostas ao grupo de estudos: assiduidade, pontualidade, realização de leituras prévias dos textos teóricos, participação nas discussões propostas.
- 6.2. Seminário, resenha crítica e/ou fichamento de textos teóricos, com proficiência linguística.
- 6.3. Observação de **15 horas/aula** em contextos da Educação Básica.
- 6.4. Regência: aula para avaliação presenciada pelos professores de língua, prática do ensino e estágio, com gravação em áudio e vídeo, verificação de proficiência linguística na explicação do conteúdo e condução da aula.
- 6.5. Relatório escrito de autoavaliação sobre a gravação da regência, com a verificação de proficiência linguística na explicação do conteúdo e condução da aula.
- 6.6. Elaboração de relatório crítico sobre toda a prática docente vivenciada na disciplina, com ênfase nas observações realizadas: avaliação do relato das experiências docentes nos contextos observados e a capacidade de relacionar o conteúdo teórico às experiências práticas. Entrega e apresentação do relatório para banca composta pelos docentes de 6LEM074, 6EST111 e 6LEM028.
- 6.7. Reuniões com a professora supervisora para acompanhamento das atividades de observação de aulas de E/LE nos contextos de ensino: presença nas reuniões, pontualidade, breve relato oral do contexto observado e apresentação da ficha de controle assinada pelo professor-regente e carimbada pela instituição.

- 6.8. Reuniões com a professora supervisora para orientações nas diferentes atividades da disciplina de estágio.
- 6.9. Regência, com banca de avaliação. (em conjunto com as disciplinas: 6LEM074 e 6LEM076).
- 6.10. Duas provas orais (2º e 3º bimestres), com banca examinadora.

7. BIBLIOGRAFIA

7.1 Bibliografia Básica

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001. 279p. Disponível em: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QECCR.aspx

Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular*. Madrid. Instituto Cervantes. 1994.

PALENCIA DEL BURGO, R.(1996) *La evaluación como diagnóstico y control*. EmGuerrini, C. M. y Peña, P. (orgs). Didáctica de las Segundas Lenguas.Madrid: Santillana; págs.220-244.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Área Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto, 1988.

VÁZQUEZ, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa.

7.2 Bibliografia Complementar

CORACINI, M. J. (org.)*Interpretação, Autoria e Legitimação do LivroDidático*. Campinas. SP: Pontes, 1999.

DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky eWallon: teorias psicogenéticas em discussão*.São Paulo: Summus, 1992.

NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote,1992.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: SP.Pontes Editores. 1999.

Programa elaborado por:

Profa. Me. Silvana Salino Ramos

Aprovado pelo Departamento em: ____/____/____


Chefe do Departamento

Aprovado em Colegiado em: ____/____/____

Coordenador do Colegiado

ANEXO D

Ficha para Avaliação de Relatório de Estágio

 Universidade Estadual de Londrina 1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - ESPANHOL - 6 EST 111 RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – 3º ANO / 2012 Profª. Me. Silvana Salino Ramos			
Praticante:			
Critérios Apresentação Escrita	Valor	Obtención	Obs.
1. Estructura del informe según el guión	0,5		
2. Adecuación a los criterios de observación	0,5		
3. Aplicación teórica	1,0		
4. Presentación del texto (ABNT)	1,0		
5. Texto argumentativo (opinión crítica parcial)	1,0		
6. Reflexión sobre las clases impartidas	0,5		
7. Interpretación de los resultados	1,0		
8. Competencia discursiva	1,0		
9. Orientaciones	0,5		
T o t a l	7,0		
Comentarios			
Critérios Apresentação Escrita	Valor	Obtención	Obs.
1. Aspecto fonético	1,0		
2. Estructuras lingüísticas	1,0		
3. Coherencia	0,5		
4. Adecuación discursiva	0,5		
T o t a l	3,0		
Comentarios			
Fecha / / 2012		Entrega del CD: 14/12/12 – 14horas – Salón 28 (La fecha de entrega es inaplazable)	
Profa. 6EST111:		Firma del practicante:	

ANEXO E1
Deliberação 04/2007



DELIBERAÇÃO CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº 04/2007

Aprova o Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.

CONSIDERANDO os pronunciamentos contidos no Processo nº 39460/2006:

A CÂMARA DE GRADUAÇÃO, em reunião do dia 20 de março de 2007, aprovou a seguinte Deliberação:

- Art. 1º Fica aprovado o Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitações: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, constante das folhas de 01 a 9 desta Deliberação.
- Art. 2º Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 20 de março de 2007.



Profª Drª Maria Aparecida Vivan de Carvalho
Pró-Reitora de Graduação

ANEXO E2
Deliberação 035/2013



DELIBERAÇÃO CÂMARA DE GRADUAÇÃO Nº 035/2013


Aprova o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório dos Cursos de Graduação em Letras Inglês – modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, Letras Espanhol – modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Francês – modalidade: Bacharelado – Habilitação: Língua e Cultura Francesas.

CONSIDERANDO os pronunciamentos contidos no Processo nº 8681/2012;

A CÂMARA DE GRADUAÇÃO, em reunião do dia 19 de novembro de 2013, aprovou a seguinte Deliberação:

- Art. 1º Fica aprovado o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório dos Cursos de Graduação em Letras Inglês – modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, Letras Espanhol – modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica e Letras Francês – modalidade: Bacharelado – Habilitação: Língua e Cultura Francesas, constante das folhas de 01 a 12 desta Deliberação.
- Art. 2º Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 19 de novembro de 2013.



Prof. Dr. Ludovjko Carnasciali dos Santos
Pró-Reitor de Graduação

ANEXO F

Critérios para realização de Observação de Aulas de E/LE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – 6EST111 - 2012

Prof. Me. Jefferson Januário da Silva – Turma 1000 (Not.)

Profa. Me. Silvana Salino Ramos – Turma 2000 (Vesp.)

En la tarea de observación de clase de español como lengua extranjera - E/LE, el practicante deberá recolectar informaciones sobre:

1. El contexto	
1.1 Fecha de la observación	
1.2 Grupo – año	
1.3 Número de alumnos registrados / presentes	
1.4 Horario de la clase	
1.5 Material didáctico adoptado	
1.6 Descripción del espacio físico, mobiliario y recursos disponibles	
2. La clase	
2.1 Objetivo	
2.2 Actividad de Pre calentamiento	No hubo
2.3 Destrezas practicadas	2.3.1 CO -
	2.3.2 CE -
	2.3.3 PO -
	2.3.4 PE -
2.4 Contenido	2.4.1 Comunicativo/funcional -
	2.4.2 Lexical -
	2.4.3 Gramatical -
	2.4.5 Fonético/ortográfico -
	2.4.6 Cultural -
	2.4.7 Género textual -
	2.5 Culminación y evaluación de la clase
3. El grupo de alumnos	
3.1 Interacción entre los alumnos	
3.2 Interacción entre los alumnos-profesor-alumnos.	
3.3 Participación de los alumnos en las actividades propuestas.	
4. La práctica docente	
4.1 Método y estrategias usados por el docente para la enseñanza del contenido y para mantener el interés de los alumnos durante la clase.	
4.2 Acercamientos en relación con las necesidades	

personales de los alumnos.	
4.3 Materiales, recursos y medios utilizados en la clase.	
4.4 Corrección de los errores.	
5. Opinión Crítica sobre la clase (párrafo fuera del recuadro)	
El/La practicante debe expresar su opinión sobre la clase observada, sin que esto resulte en juicio de valor. La opinión debe contener el pensamiento y el análisis académico con el establecimiento de relación entre la teoría estudiada y la práctica observada.	

IMPORTANTE

- Cada informe parcial debe contener como anejo la planilla con la firma del profesor del contexto y las demás que se exigen.
- El informe final debe tener como anejo una copia del “Termo de Compromiso” debidamente firmada y aprobada.
- Todas las fases de las observaciones y trámites exigidos deben ser cumplidos por el/la practicante para que la pasantía tenga su valor.
- Sin el total correspondiente de observaciones y la entrega del informe final, el practicante compromete su calificación en la asignatura de 6EST111, de acuerdo con el programa de la asignatura.

Profesores responsables por esta asignatura.

ANEXO G

Normas para elaboração de Relatório Final de Estágio



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – 6EST111 - 2012
Profa. Me. Silvana Salino Ramos

ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME DE OBSERVACIÓN DE LAS CLASES DE ENSEÑANZA DE E/LE - CELEM

Se debe presentar el INFORME según las normas de la ‘ABNT’.

Para obtener informaciones y material sobre esas normas, se puede acceder a:
<http://www.uel.br/bc/portal/arquivos/apostila-normalizacao.pdf>

Anteportada o Portadilla

1. Nombre de la Universidad
2. Centro de enseñanza - CLCH
3. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
4. Título del trabajo -
5. Autor = Practicante
6. Ciudad y fecha

Portadilla

1. Repetir los n° 1, 2, 3, 4.
2. Redactar un texto, a la derecha de la hoja, con las informaciones sobre el trabajo:
3. la asignatura
4. el curso
5. universidad
6. el/la profesor(a)/tutor(a)
7. practicante
8. ciudad y fecha

Todo eso, generalmente, se escribe en PORTUGUÉS, pues son informaciones técnicas, para la universidad.

Índices y Listados

Poner los títulos de las partes del informe y sus respectivas páginas.

Agradecimientos

Es la página en la cual el autor del informe da las gracias a quienes colaboraron de alguna forma con la elaboración del trabajo.

Dedicatoria

Es el texto con el cual el autor dedica el informe a alguien en especial.

Epígrafe

Es la página reservada para la expresión, frase, sentencia o cita que sugiere algo del contenido o lo que lo ha inspirado.

Introducción

Es el texto que expone el proceso de enseñanza de E/LE en Brasil y en nuestra ciudad, el proceso de las prácticas de observación de cada alumno en particular y la asignatura.

Expectativas

Texto que cuenta la historia del practicante como futuro profesor de español, su formación y lo que se esperaba antes de iniciar las observaciones.

Objetivo

El objetivo de la práctica de observación en la carrera de Letras.

Se obtiene esta información en el sitio del 'Colegiado de LEM':

<http://www.uel.br/col/lem/?content=curso-espanhol09.htm>

Observar también los objetivos del programa de la asignatura.

Justificativa

Se trata de la justificativa de esa práctica de observación y la presentación de los resultados para formación académica del futuro profesor.

Presentación del contexto observado

Dónde sucedió la práctica de observación, se explica el contexto de observación: la metodología, la estructura física de la institución, la propuesta didáctico-pedagógica, la localización y un breve histórico general sobre la enseñanza del español en la institución, foto del grupo o de la fachada de la institución (opcional).

Presentación del (de la) profesor(a) responsable por las clases observadas del CELEM

Texto redactado después de haber entrevistado el(la) profesor(a). Seguir el guión de entrevista.

Cronograma

Cuadro representativo: fechas, clases, horario, tiempo de observación en cada clase.

Planilla de Observación (ANEJO AL FINAL)

La planilla contiene informaciones esenciales para la observación y debe ser presentada antes de cada informe parcial.

Informe parcial

Informe sobre cada clase observada, según los criterios establecidos.

Interpretación de los Resultados

Se hará un texto final sobre el proceso de observación de clases en el CELEM, las expectativas y la experiencia vivida por el practicante, la presencia de la teoría estudiada en la práctica de las clases y su opinión sobre el impacto de esa actividad en su formación como docente y su vida personal. (Se deben utilizar los textos para citas que corroboren sus ideas).

Entrevista devolutiva

Texto redactado tras la entrevista con el/la profesor(a) responsable, para acción devolutiva de las observaciones realizadas. Se presentarán las consideraciones del practicante y del/de la profesor(a) involucrado(a) en el proceso de pasantía en la institución que recibió el/la practicante.

Anexos

Planillas (Todo el material que el profesor responsable permita utilizar para este informe, los elaborados por el practicante o no) "*Termo de compromisso*".

Referencias bibliográficas

Todas las referencias utilizadas en el informe.

<p>Atención: Entrega del informe final: miércoles 28 de noviembre Presentación oral con tribunal – grabación</p>
